

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ  
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Монографія

Черкаси — 2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

**Т. М. Десятов, С. О. Захаренко, Н. Є. Герасімова, І. В. Герасимова,  
В. М. Глазиріна, Кукуленко-Лук'янець І. В., Лещенко І. Т.,  
Раджабова С. Ш., Свириденко О. О.**

*НАЗВА*

**МОНОГРАФІЯ**

Черкаси — 2014

ББК 88я 73-1  
Г-37

*Рецензенти:*

– доктор

**Д. М. Харченко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

**Т. М. Десятов, С. О. Захаренко, Н. Є. Герасімова, І. В. Герасимова, В. М. Глазіріна, Кукуленко-Лук'янець І. В., Лещенко І. Т., Раджабова С. Ш., Свириденко О. О.**  
Монографія "*НАЗВА*" – Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2014. – с.

Г-37 Монографія сприятиме формуванню у студентів ВНЗ

Рекомендовано до друку кафедрою загальної педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, протокол № від р.

**ISBN 976-966-353-212-7**

**ЗМІСТ**

	ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА	
Розділ 1	Педагогіка	
Розділ 2	Психологія	

## **ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА**

У монографії розглянуто

## Педагогіка вказати загальну тему для блоку

Десятов Т.М.

### **Концепції впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи: зарубіжний досвід**

Сучасний підхід до якості навчання не повинен обмежуватись лише контролем якості на етапі випуску студентів, а має забезпечуватись на всіх етапах навчання. Такий підхід все більше практикується у системах навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу.

Забезпечення якості процесу навчання включає в себе стандарт діяльності - нормативні вимоги (еталонні критерії), на основі яких може здійснюватися оцінка діяльності провайдерів навчання та підготовки, особливо для якості, яка визначається як „майстерність”.

Критерії діяльності або стандарти можуть розроблятися:

- самостійно навчальними закладами для застосування у власній внутрішній системі забезпечення якості;
- зовнішніми агенціями забезпечення якості, які відповідають за систему освіти;
- міжнародними агенціями стандартизації для міжнародного застосування (наприклад, положення ISO 9000).

Незважаючи на те, хто розробляє стандарти якості, розробники визначають очікувану діяльність відповідних провайдерів послуг з навчання та підготовки, у яких запроваджено процедури забезпечення якості.

Кваліфікаційні стандарти та стандарти якості діяльності в рамках системи освіти на основі компетентнісного підходу є взаємопов'язаними між собою і невід'ємними частинами однієї і тієї ж системи забезпечення якості. Кваліфікаційні стандарти визначають нормативні вимоги до результатів навчання. Стандарти діяльності визначають нормативні вимоги до процесу досягнення цих результатів [1].

Компетентнісна природа обох стандартів визначає подібність їхніх структур та компонентів. Кожен стандарт діяльності може бути порівняний з блоком компетентності, який об'єднує елементи компетентності (завдання), що стосуються взаємозалежних галузей процесу надання послуг освіти.

Більшість елементів супроводжуються критеріями та описанням сфери застосування. Вони також визначають, які докази та приклади необхідні для підтвердження відповідності якості здійснюваної діяльності вимогам стандарту.

У рамках навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу, заходи із забезпечення якості процесу навчання повинні забезпечувати повну відповідність результатів кваліфікаційним стандартам.

У той же час кваліфікаційні стандарти - це навчальні плани або програми. Вони чітко визначають вимоги до результатів навчання та надають еталонні критерії для їхньої оцінки, але не включають навчальні плани.

Провайдери освітніх послуг самі повинні потурбуватися про розробку навчальних програм, які допоможуть отримати саме такі результати навчання, які визначені кваліфікаційними стандартами. Ефективність програм визначається на основі того, чи відповідають випускники компетентнісній вимозі кваліфікаційних стандартів, чи ні.

Навчальні програми можуть бути розроблені як серія навчальних модулів, які тісно пов'язані з блоками компетентності кваліфікаційного стандарту і забезпечують навчання, яке є фундаментом для отримання конкретних знань та навичок.

Якщо порівнювати Державні галузеві стандарти вищої освіти, які створено останнім часом в Україні із стандартами, що діють у розвинених країнах, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про

педагогічну освіту випускники отримують лише після 2- річного стажування в школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вони поширюється й на професійне зростання вчителів [2].

Для змісту професійної підготовки американських педагогів магістерського рівня характерна наявність традиційних фундаментальних дисциплін, так і запровадження новітніх міждисциплінарних курсів. Це дає можливість запровадження спеціалізацій у межах однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону.

Такий підхід розробки стандартів, вважаємо, є цілком слушним і для української вищої школи, тому робота щодо осучаснення вітчизняних Державних стандартів має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій.

В умовах стандартизованого характеру сучасних форм, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали форми та методи організації навчального процесу. У загальному обсязі підготовки студентів, зазначає професор Коваль Л.В., окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновітніші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні і семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікрвикладання та ін. [2].

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, а відповідно й до його фахової підготовки. Зокрема в англomовних країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми.



Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя. Другий підхід є досить поширеним у реформах 90-х рр. ХХ ст. та особливо на початку ХХІ ст.

Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуття особистісну причетність не тільки до їхнього втілення, а й до створення, унаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

У країнах Європейського Союзу професії вчителя відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація та народжуються стереотипи нового образу вчителя ХХІ ст. у „триєдиності” таких його станів, як професіонал - інтелігент - громадянин своєї держави та світу.

Досвід професійної стандартизації у розвинутих країнах Європи розглядається нами в контексті окремих його найважливіших аспектів, тобто особливостей управління та організації процесу розроблення моделі професійного стандарту, реалізації компетентнісного підходу при формуванні структури та змісту професійного стандарту, зв'язку професійних стандартів та кваліфікацій.

Відомо, що кожна країна має свої законодавчо закріплені стандарти надання освітніх послуг громадянам, наприклад, в Законі України „про Вищу освіту” маємо цілий розділ, що присвячено зазначеному нами питанню.

Розглянемо три класифікації стандартів освітніх послуг, що надаються громадянам задля вдоволення потреби людини:

- державні уявлення про стандарти [3];
- виклад системи освіти у баченні міжнародної стандартної класифікації освіти [4];
- європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Зазначимо, що останні є саме рекомендаціями, розробленими для надання допомоги та визначення орієнтирів як для навчальних закладів при розробці власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, що здійснюють незалежні перевірки. Для нас їх розгляд є концептуально важливим, адже наразі ми реформуємо свою систему освіти задля створення єдиного європейського простору і маємо бачити, чи відповідають наші стандарти стандартам, проголошеним в Європі.

Отож, коли мова зайшла саме про європейські стандарти, то пропонуємо розглянути концепцію їх впровадження. Так, в документі проголошено, що метою стандартів є, перш за все, стимулювання розвитку ВНЗ, що провадять активну дослідницьку та освітню діяльність, останньою є також мета створення спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах Європейського простору вищої освіти. Також, як справедливо зазначається в документі, дані стандарти сприяють створенню культури якості кожного окремо взятого навчального закладу, стимулюють його прозорість та відкритість щодо фінансування, підзвітності як державі, так і міжнародній спільноті, розробки та втілення нововведень, що приводять до якісно нових перетворень у царині розвитку освітніх систем та свідомості громадян, які прагнуть отримати освіту.

У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття „стандарт” щодо порядку його застосування. Так, наприклад у глосарії Європейського фонду освіти зазначено, що професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти й підготовки у відповідність із вимогами трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт [5].

Узагальнення досвіду ряду європейських країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

- професійний профіль підготовки: перелік дій, які повинні виконуватися і їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи з даної професії або виконання даного виду професійної діяльності;
- екзаменаційні вимоги: тут обумовлюється, які трудові операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі й встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, тобто зміст усної й письмової частини іспиту);
- вступні вимоги: тут зазначено, яке посвідчення про отриману освіту/компетенції має бути представлено для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу. (У Німеччині, наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до „дуальної системи” професійної освіти і навчання. Загалом, будь хто може почати навчання в рамках даної системи освіти. Але це виключення. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язків освітніх вимог);
- навчальний план: зроблено опис (більш-менш докладно) цілей навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, а також структура й тривалість різних розділів і всього навчального курсу відповідно до діючого стандарту.

У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонованих новими умовами розвитку. У даному контексті, саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти вважається найбільш актуальним завданням.

Крім визначення змісту і структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загально визнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. „Ринок праці” є синонімом потреб різних секторів економіки й, особливо, потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць.

Ринок праці представляють, насамперед, роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями.

Практика деяких країн Центральної та Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти і підготовки показує, що вони або розробляють навчальні програми силами професійних державних інститутів, або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи по розробці навчальних програм.

У Німеччині частина навчальної програми, що відноситься до практичного навчання на підприємствах і в установах, розробляється у Федеральному інституті професійної освіти й підготовки. Частина, що відноситься до навчальних закладів, визначається Конференцією міністрів освіти.

В Австрії розробка навчальних програм перебуває у віданні Міністерства економіки або інших компетентних міністерств. Тут, окрім Міністерства освіти,

за навчальні програми відповідає також Міністерство економіки. Інший підхід спостерігається в Данії, де є спеціальна структура, що складається з торгово-промислових комісій на національному й галузевому рівнях, у яких повністю визначаються стандарти.

Одним з елементів підготовки, впровадження й підтримки стандартів професійної освіти є їхня оцінка. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати якість виконання завдання, поставлених замовниками кадрів і соціальними партнерами. Йдеться про процес збору і застосування інформації, що використовується при прийнятті рішень відносно навчальної програми.

У Нідерландах, наприклад, у такий спосіб аналізують ступінь зайнятості випускників навчальних закладів, у Польщі - відповідність професійної освіти й підготовки місцевим потребам, а в Росії - рівень безробіття.

Кваліфікаційні стандартні вимоги можуть розроблятися знизу по вертикалі догори (навчальними закладами й/або на підприємствах) або зверху-вниз (державою й/або об'єднанням двох-трьох установ). У багатьох країнах діє змішаний порядок прийняття вимог, як зверху вниз, так і знизу догори.

Провідну роль у регулюванні професійної освіти відіграє держава, а роботодавці й працівники в значному числі випадків беруть опосередковану участь у цьому процесі на рівні практичної реалізації професійної освіти.

Можна виділити три функції вимог до стандартів по оцінці якості професійної освіти. Основна функція - забезпечити зв'язок між професійною освітою і галузями економіки, у яких студенти здобудуть роботу після завершення навчання. Друга функція – забезпечити порівнянність дипломів/атестатів у межах країни. Третьою функцією стандартних вимог може бути забезпечення кваліфікаційного рівня, який би визнавався в інших країнах.

У світовій практиці спостерігаються досить різні підходи до масштабів застосування кваліфікаційних рівнів (стандартів). Тут можливі наступні варіанти:

- обов'язковий характер стандартів на загальнонаціональному рівні (характерно для Франції);

- обов'язковий характер на рівні регіону (у країнах з наявністю регіонів із різною структурою, таких як Польща);
- обов'язковий характер у межах окремого сектору, галузі (характерно для Нідерландів).

Незважаючи на досить великий і різнобічний досвід, світова практика розробки стандартів професійної освіти залишає без чіткої відповіді цілу низку принципових питань.

Серед них такі:

- Чи достатньо у стандарті вказувати лише мету й результат освітнього процесу (вихід) або ж у ньому потрібно також описати навчальний процес типу викладач-студент, що застосовується для досягнення такої мети/результату (вхід плюс вихід)?
- Чи потрібно опановувати реальну професію, вимоги до якої будуть закріплені у стандарті, або ж потрібно одержати базові знання?
- Чи мають стандарти відноситися до окремих трудових операцій, або ж вони повинні охоплювати весь набір трудової діяльності, що являє собою дану професію?
- Чи потрібно віддавати перевагу у навчанні різним спеціалізованим професіям або ж потрібно навчати більш обмеженому переліку професій/кваліфікаційних профілів широкого спектру застосування?
- Чи мають бути встановлені різні рівні професійного навчання або ж усі повинні отримувати однакове посвідчення того самого рівня освіти?

Донедавна державні стандарти освіти базувалися у більшості розвинених країн на прогнозах, що визначали кваліфікаційно-професійний склад працівників у найближчі роки, у кращому випадку - десятиліття. У відповідності із прогнозованим розвитком виробництва визначався зміст професійної освіти. На сучасному етапі більш широко розповсюджується й закладається в модель стандарту ідея створення так званого кваліфікаційного запасу, тобто підготовки кваліфікованих фахівців з таким рівнем загальної і

професійної освіти, що сьогодні може здатися надлишковим, але в наступні роки дасть можливість розвивати високотехнологічне виробництво [6].

Встановлені й визнані у Великій Британії національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості вищої освіти. Вони стали відгуком галузі освіти на фундаментальні зміни, що відбивають нову парадигму розвитку суспільства, центровану на людину.

Особливостями англійських освітніх стандартів є:

- стандарт розглядається як сукупність кінцевих і супутніх цілей (в галузі реформи освіти);
- стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;
- випускні іспити проводяться наприкінці кожного рівня освіти;
- має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;
- здійснюється фундаменталізація головних академічних предметів з установкою на неприпустимість їхнього прискореного вивчення;
- усуваються прояви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еkleктичності;
- передбачається обов'язковість математики й одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само як іноземної мови й одного предмету суспільних наук для майбутнього математика або фізика [7].

Процес професійної стандартизації у Великій Британії розпочався у 80-х роках ХХ століття, коли у державі нестача кваліфікованих фахівців стала об'єктивною реальністю. Для подолання проблеми, що постала, було використано реформаторський підхід, що ґрунтувався на компетентності як здатності людини виконувати необхідні трудові функції згідно з вимогами стандарту.

Відповідно до реформи, основний акцент освіти у Великій Британії змістився на функціональні компетенції та на „здатності виконувати дії на робочих місцях у рамках встановлених стандартів для професій”, а також на „майстерності і розумінні” й аспектах особистої ефективності. Важливого

значення для ефективного здійснення цієї реформи набуло її організаційне забезпечення.

Діяльність зі створення професійних стандартів у країні регулює і координує Рада з Національних професійних стандартів. Затверджує професійні стандарти Координаційна група, керівництво якої здійснює Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій [8, с. 28 - 29].

Професійні стандарти Великої Британії розділяються на 14 категорій, що об'єднують більш ніж 50 укрупнених сфер професійної діяльності, для кожної з яких перераховано трудові функції з посиланням на класифікатор міжнародного стандарту класифікації освіти із зазначенням розділу, до якого вони належать, при цьому назви професій не наводяться.

У країні немає офіційного переліку професій (класифікатора професій), і кожна національна організація з професійної підготовки, що охоплює відповідний професійний сектор, погоджує свою роботу з іншими національними організаціями професійної підготовки.

Галузеві національні організації професійної підготовки на базі національних професійних стандартів розробляють кваліфікаційні стандарти на основі оцінки результатів, а далі, разом з одним із кваліфікаційних органів, що відповідає за розробку і впровадження професійних стандартів, групує їх у національні. Національні професійні стандарти встановлюють зв'язок професійних стандартів і кваліфікацій та одночасно виконують функцію класифікації професійних галузей, із якими можуть співвідноситися різні кваліфікації та один або декілька стандартів. Професійні стандарти разом із стандартами оцінювання створюють кваліфікаційні стандарти (без зазначення вимог щодо необхідного рівня професійної освіти і навчання), що є основою розроблення освітніх програм навчальними закладами та іншими повноважними й акредитованими структурами.

До моделі професійного стандарту, що діє у країні, включено такі характеристики: назва професії, можливі назви посади, опис професії, рівень кваліфікації, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я,



необхідного рівня професійної освіти і навчання, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, а також вимоги до особистісних якостей працівника. Термін дії професійного стандарту у Великій Британії необмежений.

Зміст професійного стандарту у Великій Британії розробляється відповідно до компетентнісного підходу. Нині у державі застосовується цілісна модель професійної компетентності, яка охоплює п'ять наборів пов'язаних між собою компетенцій та компетентностей: когнітивні компетенції (офіційні та неофіційні знання); функціональна компетентність (навички або ноу-хау); особистісні компетенції (поведінкові компетенції); мета-компетенції (здатність справлятися з невпевненістю, повчаннями та критикою); етична компетентність.

Структурно професійні стандарти формуються з окремих одиниць, кожна з яких описує вимоги до виконання трудових функцій, ступінь їх складності, рівень відповідальності й самостійності фахівця при їх виконанні, необхідні знання і вміння, що в кінцевому результаті забезпечує вимірюваність визначених вимог і можливість формування на їх основі механізмів оцінювання і сертифікації кваліфікацій. Професійний стандарт також дає змогу визначити такі його одиниці, які можуть окреслити зміст додаткового професійного навчання, тобто „розширення” кваліфікації по горизонталі, освоєння додаткових спеціалізацій без підвищення кваліфікаційного рівня. Освоєння відповідного набору одиниць професійного стандарту приводить до одержання кваліфікації певного рівня та надання основних кваліфікаційних сертифікатів; при розширенні обсягу кваліфікації присвоюються додаткові кваліфікаційні сертифікати, які визнаються на ринку праці.

Конкретні компетентності формуються на основі функціонального аналізу трудових операцій, орієнтованих на результати у конкретній сфері діяльності.

У Великій Британії питаннями дослідження і прогнозування потреб ринку праці у необхідних компетенціях займаються як державні структури, науково-дослідні інститути, структури соціального партнерства, організації

роботодавців, так і структури системи освіти. Характерно, що ці структури на національному рівні діють децентралізовано.

Таким чином, в країні налагоджено чіткий взаємозв'язок між освітою та ринком праці і громадянським суспільством завдяки належному функціонуванню всіх складових системи кваліфікацій.

Кажучи про систему оцінки якості у Великобританії, необхідно відмітити її відкритість та доступність для широкого загалу.

Королівська інспекція доповідає уряду про стан надання якісних освітніх послуг державними навчальними закладами, а також про досягнення запланованих стандартів та рівнів. Варто підкреслити, що кожний навчальний заклад інспектується раз на чотири роки групою незалежних експертів, в склад якої входять як спеціалісти з певних предметів, так і людина, абсолютно не пов'язана з питаннями шкільництва та освіти. Групу очолює зареєстрований інспектор. Інспекція проводиться на контрактній формі, що стимулює розвиток конкуренції між групами та зацікавлення в наданні найоб'єктивніших даних про результати моніторингу.

Оцінка успішності у ВНЗ проводиться на предметній основі за трьохбальною шкалою: відмінно, задовільно, незадовільно. Власне від вищих навчальних закладів вимагається проводити самооцінку своєї діяльності та визначати свій рейтинг.

Університети, що ведуть науково-дослідницьку роботу, оцінюються за п'ятибальною шкалою кожні чотири роки. Оцінка „5” позначає працю на міжнародному рівні, а оцінка „1” показує, що робота навіть не сягає національного рівня.

Рада з якості вищої освіти отримує фінансування за рахунок внесків окремих університетів та коледжів вищої освіти, котрим вона надає такі послуги: забезпечення якості, що містить регулярний аудит напрямів, за рахунок яких заклад отримує високу оцінку стандартів та якості надання освітніх послуг; підвищення якості, що включає розповсюдження позитивного досвіду.

Рада співпрацює з комітетами по оцінці якості при трьох Радах з фінансування (Англії, Шотландії та Уельсу) та з Міністерством освіти Північної Ірландії. Вартий уваги і той факт, що за останні десять років в Англії була створена ефективна система тестування, причому національного, котра зазнала широкого застосування для оцінки успішності студентів та оцінки якості.

У рамках програми Національної оцінки на основі єдиних національних тестів оцінюється також якість індивідуальної підготовки студента навчального закладу. Не дивлячись на централізацію, система оцінки якості надання освітніх послуг Англії є найбільш збалансованою, бо містить два складники: зовнішній контроль за досягненнями студентів за допомогою централізовано розроблених тестів; внутрішній контроль, що здійснюється вчителем.

Результати контролю та оцінка, отримана закладом, доступна для широкого загалу, також всі навчальні заклади, починаючи від дитячого садка і закінчуючи вищою школою, зацікавлені в якомога вищій оцінці, адже це впливає як на вибір споживачів освітніх послуг, так і на національний рейтинг закладу, що створює йому певну рекламу задля залучення студентів.

Кожна країна звертається до практики стандартизації, як вже було зазначено, з огляду на національні особливості функціонування професійної освіти. Аналізуючи підходи до розробки стандартів у Німеччині, Великій Британії і США, можна виділити специфічні риси процесів стандартизації.

США, захищаючи інтереси споживачів освітніх послуг, знайшли вихід у створенні та впровадженні процедури атестації й акредитації навчальних закладів. Відповідно до цієї процедури, встановлювалася відповідність показників конкретного навчального закладу освітнім стандартам, що розроблялися і приймалися професійними співтовариствами і відповідно містили в собі: опис стандартизованих характеристик; місію та цілі вузу; фінанси; фізичні споруди; матеріали; устаткування; бібліотеки і навчальні ресурси; навчальні програми та їхня ефективність; неперервну освіту і спеціальну навчальну діяльність; навчальний персонал; адміністрацію;

контингент студентів; науково-методичну і науково-дослідну роботу, аспірантські програми [9].

Зацікавленість США у міжнародній політиці, практиці та результатах освіти значно зростає і вимагає інформації про стан проблеми у міжнародному контексті. На думку американців, необхідно переглянути існуючі стандарти у системі професійної освіти та переосмислити систему освіти в цілому.

Для переосмислення національно-освітніх цілей, створено Національний комітет по освітнім стандартам та удосконаленню освіти. В завдання Комітету входить перегляд і схвалення стандартів на основі конкретних критеріїв їх якості. Створено також Національний комітет при президентові, Міністерстві освіти і Конгресі США.

Завдання Комітету полягають у широкому вивченні та аналізі робіт, пов'язаних із стандартизацією освіти в державі, у поданні доповідей з цих питань уряду. В законодавчих актах уряду США достатньо точно визначені функції місцевих органів управління освітою у справі створення і сертифікації регіональних стандартів, порядок фінансування цих робіт і узгодженість з федеральними органами.

Враховуючи нововведення в умовах стандартизації освіти, уряд США прийняв логічне рішення про зміцнення науково-дослідної бази майбутніх робіт. Це не тільки надання фінансової допомоги психолого-педагогічній науці, а й створення чотирьох нових дослідницьких інститутів.

Німецька дуальна система, у якій державне регулювання якості навчання за допомогою введення обов'язкових державних стандартів навчального процесу, освітніх програм, підготовки персоналу, які доповнюються нормативними актами, що регулюють оцінку результатів навчання відрізняється від британської системи тим, що практично повністю орієнтована на результати навчання і їхню оцінку.

Професійна освіта Німеччини регулюється низкою законів.

Об'єктами стандартизації виступають:

1. Структура професійної освіти.

2. Основи професійної освіти.
3. Класифікатор професій.
4. Тривалість підготовки.
5. Вимоги до знань і умінь.

До особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини варто віднести:

- наявність стандартних комплексів навчально-програмної документації по окремих групах професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);
- контрольні функції за ходом професійної освіти залишаються за торгово-промисловими палатами [10].

Знайомство із системою професійної освіти Німеччини, вивчення наукової літератури, нормативно-правової бази професійної освіти країни, дозволяють зробити наступні висновки:

- професійна освіта максимально наближена до потреб економіки, тісно пов'язана із традиціями країни;
- диференціація професійної освіти дозволяє гнучко врахувати динаміку потреб підприємств, фірм, установ, їхні професійні інтереси і схильні, експериментально перевірити інноваційні підходи в підготовці кваліфікованих фахівців;
- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій, індивідуальних і групових форм навчання;
- розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію фахівця особистісного потенціалу, що сприяє духовному й інтелектуальному розвитку студентів.

Система вищої педагогічної освіти в Німеччині характеризується змінами навчальних планів та програм, збільшенням різноманітних практично орієнтованих форм і методів навчання студентів; змінами співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти в університетах (професійна спеціалізація

повинна наступати лише після трьох років навчання, виділених на засвоєння студентами основ фундаментальних наук).

В основі педагогічної концепції лежить проблема підготовки вчителя. Від того, наскільки він професійний, наскільки менш авторитарну позицію підтримує, чим більше уваги приділяє розвиткові активності, самостійності, творчості учнів, тим більше від нього вимагається майстерності, тим різноманітнішою й глибшою повинна бути його професійна підготовка. Це положення має переконливе підтвердження у сфері освіти і підготовки вчительських кадрів Німеччини, де відображено провідні тенденції розвитку педагогіки.

Тенденції розвитку німецької школи характеризуються чітко окресленою трансформацією стосунків між учителем та учнем із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, діалогові взаємини, що уможливають повну реалізацію власного потенціалу кожного учня завдяки інтелектуально-духовній взаємодії з учителем, який спрямовує цей процес у найсприятливіше русло.

Від сучасного вчителя Німеччини вимагається уміння планувати, здійснювати й аналізувати процеси викладання та навчання, а тому програма педагогічної освіти зорієнтована на підготовку вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує й оцінює власні дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний розв'язувати організаційні та індивідуальні проблеми. З метою розвитку цих умінь потрібен механізм їх визнання. Таким механізмом є професійні стандарти, за допомогою яких можна сформулювати та розмістити професійні кваліфікації в межах освітньої галузі, де кожний рівень освітньої кваліфікації зумовлений чіткими вимогами до знань, умінь і компетенцій вчителя.

У Німеччині до розроблення професійних стандартів долучаються: Федеральний уряд, уряди земель, Міністерство освіти і науки, галузеві міністерства, роботодавці, працівники. Соціальні партнери приймають повноправну участь у розробці професійних стандартів.

У 80-ті роки ХХ ст. у Німеччині у зв'язку з новими викликами у сфері економічних, суспільних та трудових відносин з'являється поняття „ключових кваліфікацій”, яке пов'язується з новим компетентнісним підходом до формування змісту кожного освітньо-кваліфікаційного рівня. Це поняття передбачає сформованість у майбутніх фахівців професійних „компетенцій дій” та особистісних і соціальних компетенцій. Аспекти компетенції дії містять в собі: предметну, особистісну, методичну та соціальну компетенції. Професії об'єднуються в сфері діяльності, з якими пов'язані знання та вміння, і таким чином забезпечується зв'язок різних аспектів компетенції. При такому розумінні компетенції, знання трудових процесів стає важливою частиною професійної компетенції, а відображення і аналіз цих знань стають основою при розробці освітніх стандартів. При розробці кожної кваліфікації розробляються професійні стандарти, які є основою для освітніх стандартів і стандартів оцінювання. В країні діє професійно-кваліфікаційна модель освітніх стандартів (Berufskonzept).

Нині в Німеччині існує 350 професійних профілів (стандартів), складених за загальним форматом, який передбачає використання методу функціонального аналізу та проектування наведених компетенцій в рамках і термінах, що відповідають потребам господарюючих суб'єктів відповідної галузі професійної діяльності.

Навчальні заклади постійно беруть участь у вирішенні освітніх питань, а на державному рівні цей процес координується. Тобто, в цій країні має місце централізований підхід до прогнозування і аналізу затребуваних кваліфікацій. У державі діє так звана система раннього виявлення тенденцій з розвитку умінь, в рамках якої реалізуються: проекти дослідження програм навчання з погляду формування умінь; апробація системи раннього виявлення вимог до умінь в інноваційних сферах зайнятості (як виникають ці вимоги, як здійснювати збір інформації для проведення відповідного моніторингу тенденцій); розробка інформаційної системи; розробка процесу моніторингу зміни затребуваних умінь на робочому місці. Такий підхід сприяє

встановленню тісних контактів системи вищої освіти з ринком праці, зумовлює створення консультаційних структур, які дають змогу навчальним закладам брати участь у вирішенні проблем змісту освіти.

У Франції розробленням стандартів займається Міністерство освіти у співпраці з 19-ма галузевими професійними комітетами, до яких долучаються представники інших міністерств, роботодавці, які здебільшого виконують консультативну функцію при визначенні стандартів. Процедура розробки і оновлення стандартів відбувається в два етапи: на першому етапі фахівці галузі дають обґрунтування щодо потреби в його оновленні; на другому - викладачі та інспектори визначають сукупність головних ознак і нових сертифікаційних вимог [11, с. 45].

З 90-тих років ХХ ст. у Франції при складанні опису стандартів професійної діяльності вчителів почав застосовуватися компетентнісний підхід, що було пов'язано з необхідністю розробки нових моделей компетенцій і роллю навчальних закладів у їх розвитку. Компетенції трактувались як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності в конкретній ситуації та такі, що мають когнітивну, досвідну і поведінкову складові, які актуалізуються в діяльності та конкретному організаційному контексті.

Методика, що нині використовується у Франції при розробленні професійних стандартів, передбачає їх проектування на основі функціонального аналізу трудових завдань з урахуванням кваліфікаційних рівнів, одиниць стандартів, умов праці і організаційних чинників. У країні спочатку розробляються професійні стандарти до кожної освітньої кваліфікації, а потім на основі опису професійної діяльності формуються освітні стандарти. Модель професійного стандарту охоплює такі характеристики: назва професії, номер базової групи відповідно до класифікатора професій, основні та специфічні назви професії, призначення спеціаліста, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня кваліфікації, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, базові технічні та додаткові компетенції, здібності, пов'язані з виконанням роботи, види виконуваних робіт та методів,



що використовуються, види відповідальності, вимоги до робочого місця, тип сектору, умови роботи. Термін дії французького стандарту не обмежений.

У Франції надають значної уваги на державному, регіональному та галузевому рівнях механізмам, технологіям та методам аналізу ринку праці, які використовують для прогнозування й аналізу затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій, а також внесення відповідних коректив у зміст професійного та освітнього стандартів.

У 1987 році в країні була введена нова система прогнозування і аналізу ринку праці, що складається з таких трьох елементів: механізм проектування затребуваності в термінах кваліфікацій і вмінь, заснованих на конкретних економічних прогнозах; діяльність обсерваторій з питань професійної освіти на регіональному, а також територіальному рівнях та галузевих аналізів і прогнозів. Одним із дієвих механізмів виявлення затребуваних у майбутньому професій і кваліфікацій в державі стали також „контракти на прогнози” (1988), метою яких було об'єднання зусиль і досвіду державних і приватних структур щодо проведення досліджень з питань потреб ринку праці. З 1989 року в країні функціонують регіональні обсерваторії, результати дослідження яких використовуються регіональними органами влади, що координують освіту молоді, а також структурами, які реалізують програми професійної освіти, що використовують аналіз затребуваних ринком праці професій, кваліфікацій компетенцій для розробки нових траєкторій навчання.

У країні також спостерігається чітка орієнтація на широкі й мобільні кваліфікації. У кожному секторі розробка кваліфікацій здійснюється під час обговорення проблем усіма зацікавленими сторонами, за рахунок чого прийняті рішення ґрунтуються не на реальній ситуації в конкретній професійній галузі, а на думках або інтересах зацікавлених сторін.

Кваліфікація в країні є формальним визнанням відповідності стандарту чи набору стандартів, підтверджених відповідним документом про освіту (диплом). Професійна кваліфікація вказує на компетенцію адекватного виконання професійної діяльності. Кваліфікації розподіляються на одиниці

кваліфікацій, що дозволяє сертифікувати часткові кваліфікації, отримані як у процесі навчання, так і протягом трудової діяльності [12, с. 67].

У Нідерландах у розробці професійних стандартів беруть участь 22 національні організації, які здійснюють моніторинг розвитку секторів відповідних галузей та оновлення кваліфікацій і стандартів. Провідну роль у цих організаціях відіграють соціальні партнери, що визначають профіль професії, яка, в свою чергу, відображає ситуацію у відповідному секторі економіки.

Відповідно до Закону про освіту (1997) в Нідерландах кваліфікація ґрунтується на одному або декількох широких і перспективних профілях професій, які визначаються спільно з соціальними партнерами по кожному сектору і підлягають валідації з їхнього боку. Обсяг кваліфікації задається соціальними партнерами, як і в Німеччині, в сфері формальної професійної освіти, але голландські соціальні партнери не надають пріоритетів розширенню обсягу кваліфікацій, а розробляють власні кваліфікації. Таким чином, кваліфікації є соціальним конструктом, який відображає згоду, досягнуту між інтересами різних зацікавлених сторін (соціальних партнерів).

З метою виявлення нових потреб ринку праці у професійних кваліфікаціях на початку 90-тих років у Нідерландах розроблені удосконалені підходи до аналізу ринку праці, засновані на „комбінованій моделі” (поєднання елементів двох раніше існуючих методів: „прямого регулювання” і „гнучкого регулювання”) та методі „формулювання ключових питань і базових проблем”. Використання „комбінованого методу”, заснованого на опитуванні випускників навчальних закладів і керівників навчальних закладів, дає можливість виявляти важливі тенденції в затребуваних професійних кваліфікаціях і допомагає формувати тенденції і зміни на ринку праці. Метод „формування ключових кваліфікацій і базових проблем” передбачає опитування фахівців щодо тих основних проблем, які вимагають від них прийняття рішень і здійснення вибору, а також оволодіння необхідними знаннями та вміннями, що потрібні

для вирішення цих базових проблем. Одержані результати відображаються у змісті стандартів та програмах.

У Нідерландах, як і у Франції, розроблення професійного стандарту інтегроване в процес проектування стандартів професійної освіти й стандартів оцінювання. В країні діють дві моделі освітніх стандартів: професійно-кваліфікаційна (частково) та модульна. В модульній моделі блоки менші за блоки професійно-кваліфікаційної моделі, що забезпечує їх відповідність різним рівням досягнення, дозволяє оновлювати та замінити відповідно до вимог ринку праці.

Вимоги професійного стандарту покладено в основу кваліфікацій. Для забезпечення ефективних траєкторій навчання введено одиниці кваліфікації. Отримання сертифікату за освоєння окремих одиниць враховується при продовженні навчання. Визнається необхідність оновлення системи кваліфікацій відповідно до реалізації концепції професійного розвитку протягом усього життя, тому нові кваліфікації не просто співвідносять з існуючими профілями, професій, а й передбачають їх розвиток у трудовій сфері.

Типовим для пострадянських прибалтійських країн є підхід Естонії до професійної стандартизації. В цій країні основи розроблення вимог, які висуваються до професійної кваліфікації, а також підтвердження і присвоєння професійної кваліфікації, регулюються чинним з 2003 року Законом про професії. При розробці моделі естонського професійного стандарту враховувалися рекомендації ЄС та міжнародні вимоги до ряду професій [46].

Порядок складання, зміни, структуризація та оформлення професійного стандарту визначаються Міністерством освіти, а розробляються й схвалюються ці документи шляхом досягнення консенсусу професійними радами. Ці органи правомочні створювати робочі групи та групи експертів для виконання завдань щодо класифікації основних професій певної сфери, розроблення змісту професійного стандарту, рівнів кваліфікації; їхнє завдання сприяти співпраці

між працівниками і роботодавцями відповідної сфери діяльності, професійними об'єднаннями та представниками держави.

Зміст естонських професійних стандартів визначається відповідно до модульно-компетентнісного підходу. Опис професійної діяльності здійснюється за рівнями кваліфікації з чіткою орієнтацією на результат. Професійний стандарт використовується як основа для розроблення курсів навчання та тренувальних програм, що відповідають потребам ринку праці. До моделі професійного стандарту, що діє в Естонії, включено характеристики, які є аналогічними професійним стандартам Великої Британії. В цій країні термін дії професійного стандарту є обмеженим і дорівнює 4 рокам.

Отже, досвід формування та застосування професійних стандартів в економічно розвинених країнах ЄС показав, що динаміка економічного розвитку, соціально-культурні особливості, історично сформовані традиції у сфері праці безпосередньо впливають на їх зміст. В той же час ряд принципів підходів до професійної стандартизації є загальним для цих держав, а саме: професійний стандарт - продукт колективної діяльності роботодавців, експертів, фахових представників освіти, галузевих та громадських об'єднань; розробленням професійних стандартів займаються спеціально створені урядові органи або галузеві структури (ради, комітети), які мають чітко окреслені повноваження; процес організації, створення та коригування професійних стандартів регулюється чинними на державному рівні нормативно-правовими документами; структура професійного стандарту створюється на компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності; основним методом формування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних і особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці та розподілених за кваліфікаційними рівнями й модулями (одинацями професійного стандарту); організаційні чинники дають змогу здійснювати постійне оновлення професійного стандарту та оцінювати прирощення компетенцій працівника, набутих як у процесі навчання, так і в ході трудової діяльності; основною

функцією, яку розв'язують професійні стандарти, є наближення сфери праці та сфери підготовки кадрів шляхом встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей.

Зазначене дає підстави для ствердження, що розробка професійних стандартів у зарубіжній практиці обумовлена, насамперед, необхідністю встановлення узгоджених вимог до якості праці, підвищенням продуктивності праці, якості підготовки працівників у системі освіти, розвитком навчання на виробництві та підвищенням кваліфікації працівників.

Як бачимо, в різних країнах аналіз ринку праці та формування професійних стандартів здійснюється за різними методиками, хоча фактично в основу кожної покладено метод функціонального аналізу. Узагальнення методів й механізмів аналізу потреб ринку праці в країнах ЄС дало можливість встановити, що, незважаючи на різні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку ринку праці та залучення різних державних і приватних структур до досліджень, зусилля європейських країн спрямовані на постійний моніторинг ринку праці, своєчасне виявлення актуальних проблем, прогнозування й аналіз затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій на державному, регіональному, галузевому рівнях та адекватне відображення результатів досліджень у програмах навчальних закладів.

#### Література.

1. Коулз Майкл. Національна кваліфікаційна рамка – документ для обговорення у фонді з освіти та підготовки. 22 грудня 2005 р. – Проект 2. – 68 с.
2. Коваль Л.В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки учителів у зарубіжних країнах [електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.hbuiv.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.osvita.org/pravo/law\\_05/part13.html](http://www.osvita.org/pravo/law_05/part13.html). – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти [електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.enge.eu/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования: [коллективная монография] /под. ред. Шамрай Н.Щ.]. – М.: НТО, 2003. – 136 с.
6. Dombrowski S. Dildung und Leistung über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Aufgaben der Schule//Realschule in Deutschland. – 2000. – № 1. – S. 13 – 17.
7. The British National Curriculum: design and technology. – L.,1996. – P. 4.
8. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.]/ Тимофій Десятов. – К.: «Артек», 2008. – 263 с.
9. Питт Д. Разработка учебных стандартов – использование проектов в технологическом образовании Англии 1989 – 2000 г.г. //Мир образования – образование в мире. – 2002. - № 2. С.25.
10. RDA fordert Bildungsreform – Aufgaben der Gesamtschulen// Realschule in Deutschland. – 2000. – № 6. – S. 8 – 10.
11. Олейникова О.Н. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии/ О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Н.М. Аксенова. – М.: РИОТ им. Конева, 2009. – 131 с.
12. Короткова Л.І. педагогічні умови створення професійних стандартів швейного профілю на основі компетентнісного підходу: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 – Теорія та практика професійної освіти/ Ліна Ігорівна Короткова. – Київ, 2012.

## **Формування культури педагогічного спілкування студента-майбутнього вчителя освітнього закладу**

### **1. Комунікативна культура як соціально-педагогічний феномен**

У епоху сучасної глобальної інформаційної революції, гуманізації усіх сфер громадського життя знаменитий вираз Р. Декарта "Cognito ergo sum" слід, вірогідно, перефразувати як "Communico ergo sum" (Спілкуюсь, отже, існую). У повній відповідності зі змістом латинського "Communico" (роблю спільно, спілкуюсь, зв'язуюся) комунікація (в багатьох джерелах інформації використовується термін "спілкування") виступає необхідним засобом і метою процесів соціальної взаємодії. Освіта ж у найбільш широкому розумінні цього поняття належить до соціально-конструктивних комунікативних процесів. У центрі цих процесів завжди знаходиться педагог (вихователь, шкільний учитель). Зрозуміло: зможе студент оволодіти закономірностями і особливостями педагогічного спілкування, зможе він стати головною ланкою навчально-виховного процесу.

Зазначимо, у Новому Завіті християнська доктрина викладена, як правило, у вигляді спілкування Христа з учнями. Буддизм, релігійна філософія, як майже не знає трактатів, мозаїкою складаються з історій про монахів - учителів та їх учнів. І хоч людське спілкування завжди складало основу суспільного буття, його значення і відповідно особливості культури спілкування по різному сприймалась на різних етапах еволюції людського суспільства.

У зв'язку з цим буде доречним звернутися до історико-педагогічного аналізу комунікативного досвіду попередніх поколінь, що дозволить зрозуміти сутність феномену "комунікативна культура" і визначити його теоретичні основи, наповнити сучасним науковим змістом і використати у підготовці майбутнього педагога до професійного спілкування у нових соціально-культурних і педагогічних умовах.

В межах традиційного світогляду, превалюючого на дофілософському етапі розвитку людства, проблема людського спілкування не виокремлювалася як самостійна. Звернення до проблеми людини, яке було характерним для софістів і Сократа, висунуло на перший план питання міжособистісних відносин, які окреслили предмет риторики і етики. Згадаємо, що софістами називали себе грецькі вчителі, які першими заговорили про комунікативну культуру як мистецтво переконання, вміння правильно викладати свої думки, аргументовано спростовувати судження опонентів. Завдяки діяльності софістів виникла класична риторика, яка розробляла проблеми культури усного мовлення в ситуації публічної комунікації. Її далека послідовниця – сучасна риторика висуває свої вимоги до особистості, компетентної на рівні культури мислення, культури мови, культури поведінки, культури спілкування. Необхідно підкреслити, що саме Сократу належить ідея "Пізнання самого себе", стимулювання своїх учнів шляхом запитань і відповідей до самостійного пошуку "істини" без надання їм готових відповідей. Тобто у Сократа, а пізніше у його учня Платона рефлексія виступала в формі діалогу ("dialogos") – інтелектуального спілкування людей, по-різному мислячих.

Арістотель, як і його учитель Платон, вивчав засоби і методи ефективного спілкування. У цьому контексті важливою вбачається думка мислителя про основні елементи комунікації. Так, в "Риториці" філософ пише: "Мова складається з трьох елементів: з самого оратора, з предмету про який він говорить, з особи, до якої він звертається; вона ж бо і є кінцевою метою всього". [1, 35] Тобто, за Арістотелем акт комунікації – це взаємозв'язана і взаємообумовлена тріада елементів: оратор – мова – слухач. Великий афінянин вважав, що кожний елемент важливий, вимагає обережного і тактовного до себе відношення. Оскільки учитель у певній мірі оратор, то вміння донести знання до учнів у поєднанні з умінням знаходити найбільш оптимальні засоби впливу, за переконанням Арістотеля, і є найважливіші риси педагогічної культури.



У витоків римської риторичної культури знаходилися Катон Старший, Марк Антоній, Марк Туллій Ціцерон, Марк Фабій Квінтіліан.

Історія стверджує, що саме Ціцерону належить вираз, який послугував орієнтиром для багатьох поколінь на самоосвіту в оволодінні ораторським мистецтвом: "Поетами народжуються, ораторами стають". У своїх знаменитих трактатах "Про оратора" і "Оратор" Ціцерон висуває перед людиною, яка бажає щоб її слухали, три завдання:

- продемонструвати істинність доказів, які використовуються;
- приносити естетичне задоволення;
- впливати на волю і поведінку людей та спонукати їх до активної діяльності.

Одночасно висловлює думку про те, що ораторське мистецтво важливе не лише в політиці, але і в інших галузях професійної діяльності.

Марк Квінтіліан у своєму головному творі "Про виховання оратора" вибудовує цілісну систему виховання оратора, формулює низку психологічних вимог до особистості педагога, його мови, культури. Він стверджує: "Не може проникнути в душу те, що ображає розум". [1, 43]

Відродження і Новий час привносять своє, оригінальне розуміння людського спілкування, яке ґрунтується на гуманістичному світогляді. На відміну від Середньовіччя в центрі уваги культури Нового часу знаходиться особистість. Цей перехід позначається бурхливим розвитком педагогіки, етики, естетики, інших наук, що вивчають взаємовідносини між людьми. Гуманістичні соціально-культурні течії того часу були настільки могутніми, що здійснили суттєвий вплив і на формування педагогічних парадигм нашої сучасності.

Педагоги-гуманісти В. да Фельтре, Ф. Рабле, Т. Мор піддали критиці антигуманні стосунки вихователя з вихованцями, насильство над особистістю, які мали місце в схоластичній школі Середньовіччя. І хоч ними спеціально проблема спілкування не досліджувалась, їх педагогічні погляди характеризувались повагою до особистості дитини, бажанням розвивати її свідомість у навчанні. Гуманісти виступали за встановлення між учнем і

вчителем доброзичливих відносин, рекомендували відмовитись від примусу в навчанні, надавали особливого значення переконуючому слову вчителя. [2, 35]

Більш глибоко проблему особливостей спілкування педагога і вихователя розглянув Я.А. Коменський, який наголошував, що успіх в роботі школи залежить саме від учителя, його вміння викладати матеріал так, щоб напій науки поглинався без побоїв, без насильства, без відрази. У педагогічних поглядах Дж. Локка виокремлюються питання підготовки вчителя до комунікативної взаємодії і її культура. Адже вихователь як ніхто інший повинен знати правила поведіння і форми ввічливості. Дотримуючись теорії вільного виховання, Ж.-Ж. Руссо вважав важливим для педагога володіти умінням впливати на учня непомітно, без тиску і пригнічення його особистості.

Учитель німецьких учителів А. Дістервег, звертаючись до проблеми педагогічного спілкування, висловлює низку конкретних рекомендацій:

- гарний вчитель скупий на слова;
- велика різниця – говорити самому чи викликати на розмову інших.

Останнє – мистецтво справжнього вчителя. Оволодіння цим мистецтвом, на думку Дістервега, найважливіше завдання педагога.

Значний внесок у розвиток теорії і практики педагогічного спілкування зробив Петро Могила, засновник Києво-Могилянської академії, яка була відомою своїми талановитими випускниками у всьому цивілізованому світі. Послідовник Петра Могили, ректор Києво-Могилянської академії Феофан Прокопович, вважав необхідною риторичну підготовку педагогів. Дослідники, вивчаючи систему навчання студентів славнозвісної академії, відзначали високий рівень сформованості комунікативної культури. Це забезпечувалося викладанням риторики, з якої у той час налічувалося близько двохсот авторських підручників, поміж них і знаменита праця Феофана Прокоповича "Про ораторське мистецтво". Випускників Києво-Могилянської академії відрізняли висока освіченість, ерудиція, численні таланти, зокрема професійна ораторська підготовка. І не дарма російський цар Петро I зазначив:

«Священники у нас грамоты мало имеют ... Ежели б ихъ в обучение послать в Киев в школы...». [3, 134]

На початку ХХ століття проблема культури спілкування почала досліджуватись більш глибоко і різнобічно. Так, в доробках А.С. Макаренка з'являються вимоги до "педагогічної техніки" і невербального спілкування: "Не може бути гарним вихователь, який не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій. Вихователь повинен вміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим і сердитим. Вихователь повинен поводити себе так, щоб кожен його рух виховував, завжди повинен знати чого він хоче в даний момент і чого не хоче. Якщо вихователь не знає цього, як він може виховувати?" Педагог вважав, що багато помилок виховання виникає від невміння вихователя сказати дітям переконливі слова, від незнання педагогічної культури: "Можливо у нас ще так багато помилок в організаційних формах тому, що ми ще і розмовляти з дітьми по-справжньому не вміємо. А треба вміти сказати так, щоб вони у вашому слові відчули вашу волю, вашу культуру, вашу особистість". [4, 123]

Багато мудрих порад щодо формування культури педагогічного спілкування запропонував видатний український педагог В.О. Сухомлинський. Стверджуючи, що слово вчителя як інструмент впливу на душу вихованця нічим замінити не можна, вчений підкреслював необхідність встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу. Підтримуючи основні положення гуманістичної педагогіки, Сухомлинський теоретично обґрунтував вимоги до формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, виклав ідеї "педагогічного співробітництва", фундаментом якої вважав принципи поваги до особистості вихованця, стимулювання його бажання спілкуватися з учителем як з мудрим другом і наставником. За Сухомлинським педагогічне спілкування характеризується такими функціями як пізнання особистості (самого себе та вихователя), обмін інформацією (бесіди, діалоги), організація діяльності, обмін ролями, самоствердження. Усі варіанти стилів спілкування вчений поділяв на дві групи: монолог і діалог.

Саме у діалогічному спілкуванні великий педагог вбачав перспективи педагогіки співробітництва, бо повноцінний діалог не може відбуватися без рівності позицій вихователя і вихованця, без розвиненої комунікативної культури педагога.

Школою-родиною, педагогічною меккою, духовно-морально-інтелектуально-культурним центром, палацом Знань, колицкою Добра називали Сахнівську школу. Її незмінного впродовж сорока років директора Олександра Антоновича Захаренка називає сахнівським чарівником, учителем-Академіком, ученим-експериментатором відомий науковець, академік НАПН України Л.І. Мацько. [5, 58]

Неперевершені уроки мудрості видатного вчителя стали уроками педагогічної майстерності для багатьох освітян.

Власною освітньою і громадською діяльністю О.Захаренко переконливо доводив: насамперед учитель, директор школи є носієм україноментальної мовленнєвої культури, без якої неможлива культура педагогічного спілкування. Тільки високо розвинута мовна особистість учителя спроможна забезпечити ефективний педагогічний вплив.

Саме рідне слово (яскраве, образне, педагогічно доцільне, висококультурне) є головним знаряддям засіву людяності в дитячих душах, засобом ціннісного бачення світу, формування національної психології, характеру, світогляду особистості. [6, 7]

Щиро вболівав за долю рідної мови і Олександр Антонович Захаренко: "Красу своєї мови діти мають відчутти душею і серцем, і не йти ні на які суржикки, бо то сміття, бруд, що знекровлює рідну мову" [7, 45]. Саме вербальна поведінка директора, на думку педагога, визначає систему його комунікативних відношень з колегами, учнями та їх батьками, а все це разом впливає на успішність його професійної спроможності.

Олександр Антонович Захаренко – це справді "носій елітарної мовної культури", "сильна мовленнєва особистість", вроджений оратор, котрий володів українським словом, багатством лексики, виразними мовними засобами, вмів

точним, влучним словом зацікавити, переконати, спонукати, заохотити, зріднити. Манера, стиль спілкування мудрої, доброзичливої, порядної людини були демократичними. Це вмотивовувалося високим рівнем загальної культури, мовної та комунікативної компетенції, здібностями до розвитку свого творчого потенціалу. Не підвищувати голос на учнів, не зриватися, завжди володіти собою й не говорити зайвого – таким був девіз Олександра Антоновича як риторика. Довгі роки вчитель фізики і математики створював у класі атмосферу невимушеної, корисної співпраці, духовного спілкування і мислення, перетворював учнів на співучасників творчого процесу пізнання. При цьому максимально турбувався про доступність навчального матеріалу, забезпечуючи його розуміння: умів захоплююче викласти суть справи й ненав'язливо прилучити до неї інших. Саме "спілкування зближує настільки, що класні колективи, гурткові об'єднання, весь шкільний колектив нагадують велику сім'ю, в якій панують чуйність, повага, здатність виявляти співчуття, вміння допомагати, бути добрим, тобто формуються кращі духовні цінності", – наголошував О.А.Захаренко [7, 29].

У наукових колах чи особистій дружній бесіді слухачів особливо зачаровувала вимовна манера Захаренка: приємний різнобарвний тембр, спокійний, наповнений енергією й оптимізмом голос, насичена добрим гумором говірка, вміння говорити чітко, лаконічно, щиро, модулюючи темп мовлення й інтонації. Усне мовлення директора було схоже на мистецькі відтінки, нагадувало своєрідну гру світла і тіней на картині художника. Вражала точність, внутрішня й контекстна тонічність кожного слова, розмаїття особистісних мовних кліше, синтаксичних конструкцій. Комунікативно-доцільне й емоційно насичене, переконливе мовлення педагога ефективно впливало на думки і почуття учнів, виховувало гармонійні особистості. [5]

Як засвідчують очевидці, це був неперевершений оратор. Талант оратора – у титанічній, копіткій праці над промовою. Кожна з них додавала слухачам щось нове в повороті думки та її аргументах. Влучно ці якості охарактеризував

головний редактор журналу «Педагогіка толерантності» Я. Береговий: "Його ораторській майстерності міг би позаздрити сам Ціцерон" [8, 112].

Понад 3000 виступів директора стали справжньою окрасою численних шкільних лінійок, з'їздів Творчої спілки вчителів України, учительських форумів, виступів на телестудії в Останкіно й у радіопрограмі "Педагогічні роздуми", на зборах Академії педагогічних наук, сесіях Верховної Ради, запам'яталися як яскраві, вражаючі уроки розуму, мудрості, людяності, моральності, що викликали у слухачачів хвилю емоцій.

О.А. Захаренко добре усвідомлював інформаційно-пропагандистську функцію публіцистики: вона повинна впливати і на розум, і на почуття. Він чудово володів методикою "живого спілкування", умів аргументовано дискутувати (в цьому допомагали глибокі знання з різних наук), вести цікавий, конструктивний діалог, не відчуваючи браку слів, доречно зауважити й пошанувати співрозмовників. Завжди ретельно продумував стратегію виступу: визначав його цільову настанову, наскрізне завдання, власне бачення проблеми, прийоми зацікавлення класу чи аудиторії (оригінальний, незвичний початок, контраверсивне запитання, психологічні паузи), створював дієву словесну форму промови. Це допомагало "розкрутити" учасників діалогу на свідоме приймання змісту розмови, на думання і роздуми, створити т. зв. ауру міжособистісного спілкування. [9]

Жива думка, живе слово, звернене до потреб сьогодення, задивлене у майбутнє, із синтезом минулого, образність викладу, емоційність, вільне оперування мовними засобами стали домінантами виступів Директора. Показниками лекторської майстерності педагога важливо визнати науковість та інформативність викладу; доказовість, аргументованість, доступність, послідовність викладених питань; методична розробленість матеріалу; чітка орієнтація на проблему тощо.

Олександр Захаренко вважав, що неодмінною умовою успішної діяльності вчителя є добре знання "рідної колискової мови", "Шевченкової мови", "її

величавої краси, голубиної ніжності, коханої щедрості, солов'їної музикальності" [10, 291], висока культура його усного й писемного мовлення.

Кожна дитина – це творча особистість, яка розвиває себе засобами мови. Тож у душі педагога має бути "закладено: стежити за чистотою власної мови, культурою висловлювань, "вимітати" частки бруду, що інколи, мимовільно, залітають у наш город, адже мова – це національна святиня, її треба берегти, щоб не було ніяких касетних скандалів, а через них втрати авторитету нації" [11, 131]. Мовлення педагога виховує, просвіщає і навчає. Важливо, щоб педагог не говорив мовою підручника, а передавав знання своєю, доступною для класу мовою, щоб відчував, розумів і любив дітей, прагнув створити необхідний емоційно-інтелектуальний комфорт і для учнів, і для себе, отримуючи від цього моральне задоволення.

У педагогічних роздумах Захаренка визначено критерії професійно-мовленнєвої культури вчителя та шляхи її вдосконалення: обов'язкове знання норм сучасної літературної мови, використання їх як у формах усного, так і писемного мовлення; володіння термінологічною культурою й педагогічно орієнтованим етикетом, здібність до організації і проведення діалогу з використанням розмаїтості питань, аналіз власного мовлення, демонстрація учням акуратності і грамотності оформлення всіх видів записів, формування умінь аналізувати, зіставляти, аргументувати, вдосконалювати навички самостійної роботи з книгою (складання конспектів, тез, анотацій, рецензій), із словниками, довідниками, енциклопедіями.

Захаренко досконало володів культурно-історичним досвідом свого народу. Серед "таємниць мови", які йому були відомі, – фразеологізми, ідіоми, прислів'я, приказки, крилаті вислови, цитати, які відображають погляд на світ українців. Чимало з них автор трансформував, вибудував на їх основі власні афоризми, що є свідченням високої культури мовомислення. Ось деякі захаренкізми:

"Якщо не можеш нічого дати – дай волю. Якщо не можеш нічим допомогти – не заважай".

"До серця учня – через захопленість";

"Учитель – завжди учень";

"Хто не працює над собою постійно, той не стане справжнім учителем";

"Щоб дітей навчати, треба самому вміти";

"Школа красива не зовнішністю, а внутрішнім змістом, який повсякденно, повсякчасно наповнюється учителем";

"Школа без мрії – що птах без крил"; "Головний важіль розвитку – стимул";

"Школа – це постійне об'єднання маленьких громадян навколо єдиної мрії, щоразу нової, захоплюючої і ... здійсненої";

"Школа – це безперервне свято творчості, тяжке і невимовно прекрасне". [5]

Місцевість, де знаходиться Сахнівська середня школа, багата на топоніми, специфічні складові етнокультурного мікрокосму, через які трансформується культура, історія, географія етносу, його світогляд, ціннісні характеристики. Тут знаходяться і гори Дівича, Лиса, Пастушка, і урочища Грушине, Синичине, Перерване, Лисків Яр. Топонімія відображає аксіологію народу, такі духовні цінності, як світ Істини, Правди, Добра. Можемо говорити про особливості національного мислення, національної психології, які роблять формують носіїв своєї мовної і культурної традиції. Можливо, саме тому мовотворчість автора педагогічних роздумів представлена й оригінальними, "екологічно чистими" власними назвами: Криниця Совісті, Поляна Пам'яті, Дівочі гори, що в житті сільської спільноти набули виразного національно-культурного забарвлення.

Кожному, хто хоч раз побував у Сахнівці, глибоко ранить серце освячена трьома священниками Криниця Совісті. Це перший пам'ятник голодомору у 1932-33 роках на Черкащині, збудований учителями, школярами, жителями села, щоб "людські душі не одгороджувалися завісою байдужості, черствості, жорстокості". У криниці справді цілюща, осріблена вода, бо до першого, що вже у воді, з дванадцяти кілець прикріплені срібні ложки, виделки, ланцюжки, хрестики. Над куполом криниці великі і маленькі дзвоники з



викарбуваними іменами понад тисячі померлих мешканців села, з яких чотириста вісімдесят – це дитячі душі.

Такі ж відчуття скорботи викликає інша власна назва, яка стала невід'ємним атрибутом Сахнівської школи і села - Поляна Пам'яті. Математично логічно і чітко, з гірким присмаком печалі й гордості О.А. Захаренко розповідає про закладання Поляни. "216 кущів троянд (це стільки воїнів не повернулося додому з полів війни) уквітчали площу перед новою школою. Для цього принесли від порогу кожної хати, з якої пішов односелець, землю, яку колись топтали його босі ноги. Принесли воду з криниці, яку пив цей воїн. Всього було 432 відер з землею і водою. Дітям допомагали нести дорослі. Посадили за 45 хвилин за спеціально розробленим планом. Під кожним кущем табличка з іменем не тільки солдата, а й дітей, хто зберігає пам'ять про них, під кожен кущ перенесена жменя землі з рідного двору, де жив загиблий.

За фахом математик, Олександр Антонович надає особливого стилістичного забарвлення числівникам: вони увиразнюють тексти, "роблять" хід думок більш стрункими і логічними. [5]

Потужний струмінь в авторський текст роздумів вносять часові форми дієслів, які відображають нюанси ставлення до зображуваного, реалізують стильову домінанту, спрямовують почуттєві характеристики, сприяють динаміці подій, думок, емоцій. "З роками не зітреться, а навпаки, зросте у вас особливе почуття гордості за рідний дім – Сахнівську школу. Лише з роками ви краще зрозумієте, краще оціните щастя, яке подарувала вам доля, –навчатися в красуні, яку плекають багато поколінь. З часом по-новому, по-іншому зрозумієте глибину думки, закладену в головну заповідь школи: "Поспішайте зробити добро людям, поспішайте, не запізниться!" [10, 75]

Носієм семантико-стилістичного комплексу виступають частки, вони створюють або ефект заперечення або, навпаки, інтенсивного ствердження, допомагають відтворити суб'єктивне ставлення до повідомлюваного, виступають актуалізаторами окремих компонентів висловлювання. Зокрема,

нанизування, дублювання заперечних часток створює емоційну напругу, конденсує динаміку викладу.

Вчителю-колего! Не марнуй свій час. Не вір, що пропаде безслідно твоя праця. Вона заповнить серця і душі хоча б ближніх нащадків. Твоїх вихованців. Кожне покоління буде згадувати твою подвижницьку роботу, твою добру, відверту усмішку, твої ненабридливі повчання. Не жалкуй за прожитим часом [7]. "Любіть життя, бо воно єдине і ніколи не повториться, навіть на тому світі. Насолоджуйтесь життям, живіть так, щоб ніхто вам не дорікнув, що ви просто животіли, залиште після себе добрий слід. А ще прошу вас, діти мої, ніколи нікому не кланяйтесь, не ставайте на коліна перед ворогом і начальством". [10, 205]

## 2. Зміст та структура комунікативної культури педагога

Ураховуючи досить велике різноманіття сучасних поглядів на сутність поняття "комунікативна культура", можна здійснити його аналіз за напрямками:

- аксіологічним, який дозволяє окреслити цінності і професійні установки, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні;
- особистісним, який дає можливість виявити особистісні риси викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації;
- діяльнісним, котрий визначає об'єм знань педагога про культуру педагогічного спілкування і професійні комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці.

Спираючись на дослідження Т.К. Чмут, [12] можна узагальнити знання про зміст комунікативної культури педагога у вигляді формули:

$$\text{ККП} = \text{КУ} + \text{З} + \text{У},$$

де ККП - комунікативна культура педагога;

КУ - його комунікативні настанови;

З - знання про комунікативну культуру, тобто знання:

- а) психолого педагогічних закономірностей спілкування;
- б) етики спілкування;
- в) теорії загальної і педагогічної комунікації;

У - комунікативні уміння.

Слід зазначити, що педагогічне спілкування здійснюється в конкретній соціокультурній ситуації і тому культура комунікації педагога буде залежати від прийнятих у суспільстві культурних і моральних цінностей:

- зовнішніх передумов, зокрема соціокультурного оточення: особливостей етносу, національних традицій, соціокультурних особливостей та специфіки вищого навчального закладу, специфіки і змісту педагогічної діяльності;
- внутрішніх передумов, тобто суб'єктивних чинників: віку, статі, педагогічних здібностей, індивідуально-психологічних особливостей, освіти, педагогічного досвіду вчителя та ін.

Тобто бачимо, що комунікативну культуру педагога можна уявити як складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні настанови, знання, комунікативні вміння, які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників.

Характеризуючи загальну соціокультурну спрямованість особистості, комунікативні настанови визначаються як готовність особистості до певних дій, до спілкування і мають відповідну мотивацію. Відомий грузинський психолог Д. Узнадзе зазначив, що особистість, мобілізуючи свої психічні ресурси, створює настанови до дії. Настанови є наслідком одночасного впливу як соціокультурної сфери, так і діяльності людини, її інтелектуальних, емоційних і вольових зусиль. Комунікативні настанови є відображенням комунікативних якостей особистості. Вони забезпечують готовність педагога будувати свої відносини з вихованцями у певному стилі.

Труднощі, які виникають у педагогічній комунікації, найчастіше пояснюються особливостями комунікативних настанов особистості: "Якщо настанови позитивні, гуманістичні, то процес соціального сприйняття іншої людини йде успішно. В протилежному випадку виникають бар'єри, подолати які можна тільки поступово змінюючи свої комунікативні установки. Те, як

людина може це зробити, буде свідчити про рівень культури спілкування". [13, 52]

В організації спілкування відомий представник гуманістичної психології К. Роджерс рекомендує педагогам використовувати наступні комунікативні настанови:

- «Відкритість» у спілкуванні, намагання відверто висловлювати свої думки і переживання у міжособистісному спілкуванні з вихованцями. Ця установка розглядається як альтернатива типовій для традиційної системи навчання установці педагога лише на рольове спілкування;
- «Заохочення», «прийняття», «довіра», що є вираженням внутрішньої впевненості педагога у можливостях свого вихованця, його здібностей до діалогу;
- «Емпатичне розуміння» як бачення і розуміння викладачем поведінки учня, його різноманітних реакцій, дій, вчинків з точки зору самого учня, його очима.[14, 120]

Психолого-педагогічні дослідження останніх років суттєво доповнюють і розширюють спектр поглядів на зміст комунікативної культури педагога і, зокрема, особливостей його комунікативних установок. Так, бажання педагога створити сприятливий психологічний мікроклімат у процесі спілкування багатьма дослідниками розглядається як важлива позитивна комунікативна установка викладача і його індивідуальна мета - характеристика, котра здійснює один із найбільших впливів на особистісний розвиток вихованця. Якщо досліджувати вплив психолого-педагогічної компетентності на розвиток комунікативної культури, то слід насамперед звернути увагу на вміння вчителя створювати в класі атмосферу довіри, психологічного комфорту, відкритого і рівноправного співробітництва. Для забезпечення цих вимог сам педагог повинен мати такі психологічні якості як здатність регулювати свої психологічні стани, адекватну самооцінку, прагнення використовувати оригінальні педагогічні ідеї і методи. Вчителю також важливо уміти вибрати оптимальний стиль (чи їх поєднання) у взаємовідносинах з вихованцями. У

процесі педагогічної практики студентам рекомендується навчитися визначати вплив стилю педагогічного спілкування на продуктивність навчально-пізнавальної діяльності.

Однією з найважливіших комунікативних рис особистості студента-майбутнього вчителя має бути толерантність. У "Декларації принципів толерантності", прийнятій 1995 року в Парижі, запропоновано внести в зміст педагогічної культури викладача термін "толерантність" (від лат.- *tolerantia* - терпимість, поблажливість), як правильне розуміння усієї різноманітності культур та форм виявлення людської індивідуальності. Толерантності сприяють широка ерудиція, науковий світогляд, відкритість спілкування і свобода поглядів, переконань, совісті. Відомий методолог педагогіки Б.С. Гершунський, посилаючись на основні положення вказаної Декларації, розглядає виховання толерантності у людських відносинах, формування менталітету толерантності як одне з надзвичайно важливих завдань освіти XXI століття. [15]

Розуміння студентом сутності толерантності як «право інших бути такими які вони є» допоможе йому гуманізувати педагогічне спілкування, реалізувати парадигму виховання, сутність якої полягає у формуванні виховуючих суб'єкт-суб'єктних взаємодій вихователя і вихованця. Як бачимо, особистісні комунікативні настанови педагога є елементами більш складного утворення - соціокультурних настанов, і містять у собі такі елементи як схильність до емпатії, відкритість спілкування, прагнення до діалогу, потребу у створенні сприятливого психологічного мікроклімату, толерантність, потребу у самовдосконаленні. Інтегруючими чинниками цих особистісних рис педагога постають гуманізм як любов до людини та любов до професії .

Аналізуючи структуру комунікативної культури з позицій діяльнісного підходу, необхідно враховувати порівняння К.Д. Ушинським процесу становлення особистості з будівлею, фундаментом якої є знання, вміння та навички. Це порівняння покладено в основу приведеної нами формули комунікативної культури.

Соціальна педагогіка підкреслює: «Культура спілкування є складовою частиною культури людини в цілому. Вона як і будь-яка інша містить у собі певну суму знань, у даному випадку про спілкування». Культурі спілкування притаманна нормативність, яка визначається станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями. Для досягнення високого рівня комунікативної культури педагогові необхідно знати індивідуальнопсихологічні особливості своїх підопічних, адекватно реагувати на їх поведінку і психологічний стан, добирати для кожної людини у відповідній ситуації такий спосіб спілкування, який не вступав би у протиріччя з загальнолюдськими цінностями, мораллю суспільства, гуманністю, і в той же час мав би відповідати індивідуальним особливостям конкретної особистості. [16]

Відомий молдавський педагог В. Міндікану, методолог педагогічної етики, розглядає знання етики спілкування як важливий елемент комунікативної культури педагога, стверджує, що комунікативна культура своїм фундаментом повинна мати етику комунікації та етику переконання.[17]

Якщо узагальнити погляди науковців на структуру знання про комунікативну культуру, то можна дійти висновку, що вона містить наступні складові:

- знання еволюції загальної теорії комунікації, історії вчення про педагогічне спілкування;
- знання соціально-культурних норм і етики педагогічного спілкування;
- знання психолого-педагогічних закономірностей ефективного педагогічного спілкування.

У розгорнутому вигляді зміст цих складових можна подати як програму самоосвіти студентів-майбутньому вчителю-вихователю.

1. Поняття про педагогічне спілкування, його особливості і принципи.
2. Еволюція поглядів на теорію і практику комунікації в історії наук про людину.
3. Спілкування в системі наук про людину і суспільних відносин.

4. Педагогічна культура і культура комунікації: сутність, діалектика взаємодії.
5. Гуманістичне спілкування і його особливості.
6. Структура комунікативної культури вчителя-вихователя.
7. Етичні норми педагогічного спілкування.
8. Педагогічний такт у спілкуванні.
9. Стилї педагогічного спілкування. їх вплив на результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів.
10. Комунікативні риси особистості педагога.
11. Методи самодіагностики комунікативної культури.
12. Вербальні і невербальні засоби педагогічного спілкування.
13. Механізми взаємопізнання в процесі педагогічного спілкування.
14. Рефлексія як умова удосконалення комунікативної культури.
15. Комунікативні бар'єри в педагогічному спілкуванні. Засоби їх подолання.
16. Риторична культура педагога. Витоки, еволюційні процеси, механізми розвитку.
17. Культура педагогічного спілкування в структурі педагогічної культури.

Безумовно, одними лише теоретичними знаннями не забезпечити високого рівня комунікативної культури. Для успішного педагогічного спілкування студент повинен оволодіти необхідними комунікативними вміннями. Це – вид професійних умінь педагога, котрі забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування, роблять можливим здійснення суб'єктивної взаємодії, відносяться до продуктивної діяльності, формуються і розвиваються в ній.

Комунікативні вміння – це готовність до професійної комунікативної діяльності. До комунікативних умінь належать: мовленнєве або вербальне спілкування, невербальне спілкування, орієнтування в ситуації, соціальна перцепція, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, емпатія. Мовленнєве спілкування – це передача інформації за допомогою слів, звуків; невербальне спілкування – це передача інформації без слів, за допомогою міміки, жестів, рухів тощо. Орієнтування в

ситуації передбачає розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин між тими що спілкуються. Соціальна перцепція – це розуміння людини людиною. Емпатія – здібність людини стати на місце іншої і відчувати її стан як свій власний. Емпатія формується ще в дитинстві. Інші вміння можуть формуватись протягом всього життя, при цьому не обов'язково займатись педагогічною діяльністю. Комунікативні вміння допомагають забезпечити успішність спілкування, є індивідуально-психологічними властивостями особистості.

У прояві особистісних рис людини (її внутрішнього змісту) важливе місце посідає тактика спілкування. Нагадаємо, що найбільш загальними вимогами до тактики педагогічного спілкування, яка сприяє професійному успіху вчителя, є:

- доброзичливість;
- необхідність володіння різноманітними варіантами поведінки в однотипних ситуаціях і вміння оперативно користуватися ними;
- вміння слухати і чути співрозмовника;
- вміння використовувати механізми психологічної взаємодії (візуальний контакт, ефективне використання засобів невербального спілкування та ін.);
- прояви та підкреслення поваги до особистості співрозмовника.

У педагогічному спілкуванні бажано не допускати конфронтації, а тим більше – конфліктів. Відомі фахівці в галузі психології спілкування (Д. Карнегі. В.А. Кан-Калик та ін.) зауважують, що при конфронтації спілкування ніколи не буває успішним, обов'язковими є психологічні збитки. Безперечно, можливі дискусії, різні погляди опонентів на принципові позиції, але вони не повинні призводити до глибоких протиріч, протистояння, образ.

Модель ефективного спілкування може бути такою:

За фазою підготовки до спілкування йде "комунікативна атака" (I фаза), метою якої є організація ефективного спілкування. Психологічне налаштування на конструктивне спілкування повинно відбуватися тільки в позитивному емоційному забарвленні. II фаза містить висловлювання критичних зауважень, дискусії (можливий перебіг як у позитивному режимі так і в умовно



негативному, коли йде критика точок зору, висловлюються зауваження тощо). Важливою умовою забезпечення результативності перебігу цієї фази є правило «Трьох К»: коректність, коректність і ще раз коректність. III фаза – завершення спілкування, яка обов'язково повинна здійснюватися в позитивному режимі. Слід пам'ятати, що «залишкове» психологічне враження завжди повинно бути тільки позитивним (так званий «ефект Штірліца», коли запам'ятовуються насамперед останнє враження і останні слова).

Завершальною фазою спілкування, яка сприятиме накопиченню індивідуального досвіду успішних педагогічних комунікацій та розвитку комунікативних здібностей викладача, повинен бути самоаналіз комунікативної діяльності, узагальнення досвіду спілкування і усунення його невдалих варіантів.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, у повсякденній практиці педагогічного спілкування мають місце моделі поведінки, які негативно впливають на особистий імідж вчителя, тому їх використання небажане в професійній діяльності. Для попередження можливих помилок у спілкуванні, виокремлюють деякі можливі моделі негативної комунікативної взаємодії.

Модель «Монблан». У спілкуванні вчитель уникає особистісної взаємодії із учнями, їх звертання чи пропозиції сприймає поверхнево, або звертає на них недостатньо уваги, обмежуючись формальною фіксацією. У педагогічній діяльності обмежується формальними контактами. Для вирішення проблем, які хвилюють школярів, особистісних зусиль практично не докладає. Між ним та його вихованцями існують психологічні бар'єри, ореол «відчуження», тому особистісний імідж педагога негативний.

Модель «Китайська стіна» за своїм змістом близька до попередньої. Різниця полягає у наявності зворотного зв'язку, хоч і поверхневого, який в моделі «Монблан» практично відсутній. У спілкуванні «Китайська стіна» вчитель робить спробу встановити контакт з учнями, зрозуміти їх, допомогти вирішити проблеми. Але негативним елементом діяльності "Китайської стіни" в

учнівських колективах є підкреслювання вчителем свого статусу, зверхнє відношення, схильність до повчань, менторства.

Модель диференційованої уваги «Локатор». У цьому випадку вчитель орієнтований на взаємодію не з усім школярством загалом, а з його окремими групами. Так, можна спостерігати випадки, коли педагог працює тільки з обдарованими учнями, аргументуючи свої дії так: "Треба підтримувати тих, хто бажає вчитися, а слабких вже навчити не можна". І навпаки, деякі вчителі намагаються надати допомогу слабким учням, бо «сильні в змозі набути знань самостійно». Такий підхід призводить до втрати контактів з класом і, відповідно, до зниження рівня підготовки вихованців.

Модель «Тетерів», характерна для вчителів, які повністю заглиблені у свої педагогічні ідеї, закохані в свою наукову дисципліну, але слабо володіють методикою її викладання. Зворотній зв'язок у системі «вчитель – учень» відсутній. Недостатній рівень культури спілкування, відсутність толерантності заважає «Тетереву» доброзичливо сприймати критичні зауваження та пропозиції, адекватно реагувати на них.

Гіперрефлексивна модель «Гамлет» у деякій мірі протилежна попередній. Вчителі, які діють згідно гіперрефлексивній моделі дуже чутливі до думок оточуючих, в більшій мірі стурбовані не стільки змістовою стороною своєї діяльності, скільки зовнішньою стороною іміджу. Так, наприклад, намагаючись завоювати прихильність учнів, вони незалежно від віку одягаються як молодь, носять молодіжні прикраси, розмовляють, використовуючи молодіжний сленг, намагаються здобути дешевий авторитет, втрачаючи при цьому повагу та авторитет.

Модель негнучкого реагування «Робот» передбачає діяльність фахівців відповідно жорсткій, строго регламентованій програмі та інструкції. З формальної точки зору їх спілкування з учнями досить коректне, але не завжди враховуються психічні стани вихованців, їх вікові, статеві, етнічні особливості тощо. «Роботи» діють завжди так, як їм «рекомендували», не відступаючи від «генеральної лінії» та інструкцій ні за яких обставин. «Паперові справи» (звіти,

плани, програми) займають у них чільне місце, відсуваючи живу роботу з учнями на другий план. Зазвичай відношення учнів до педагогів - «Роботів» індиферентне або негативне.

Модель «Я – сам» є своєрідною рольовою моделлю, згідно якої вчителі намагаються добросовісно виконувати всі функції, акцентувати увагу на виховній роботі, іноді надмірно опікуючи своїх вихованців. У зв'язку з великим обсягом проблем, які вони намагаються, але не встигають вирішити, у них виникає ефект «професійного вигорання»: розчарування в результатах науково-педагогічної діяльності, знижується самооцінка, виникають сумніви у спроможності наукової творчості. Знижена самооцінка, невпевненість у своїх силах, нестача часу на самоосвіту та підвищення кваліфікації негативно впливають у сукупності на загальне враження, яке справляє вчитель – «Я- сам».

Найбільш вдалою з точки зору створення привабливого іміджу є модель активної взаємодії «Союз». У спілкуванні такі вчителі орієнтовані на досягнення взаєморозуміння, емпатію, взаємозбагачення та співробітництво. Вони самокритичні, схильні до творчості і співробітництва. Модель «Союз» найбільш продуктивно впливає на авторитет педагога у цілому.

На ефективність педагогічного спілкування значною мірою впливають перешкоди, що спричиняють опір партнера впливові співрозмовника. Це своєрідні бар'єри спілкування.

Вони виникають непомітно, і спершу вчитель може не усвідомлювати їх. Але примирення з ними формує негативний стиль спілкування. Серед чинників, що впливають на особливості взаємодії між учителем і учнем, велике значення мають соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). Відповідно до цього розрізняють бар'єри у спілкуванні.

Соціальний бар'єр зумовлений переважанням рольової позиції вчителя в системі педагогічної взаємодії. Вчитель навмисно демонструє свою перевагу над учнем і свій соціальний статус. Нейтралізують його прагнення не протиставляти себе учням, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свої позиції, а радити.

Фізичний бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії. Неправильно організований простір призводить до ізолюваності вчителя, який неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись сховатися за стіл, стілець тощо. Усувають такий бар'єр, скорочуючи дистанцію, відкритість у спілкуванні.

Смисловий бар'єр пов'язаний з неадаптованим до рівня сприйняття школярів мовленням учителя, яке занадто насичене незрозумілими словами, науковими термінами, які він використовує без коментарів. Це є причиною зниження їх інтересу до матеріалу, утворює дистанцію у взаємодії. Він стає непомітним за уважного ставлення до свого мовлення, ретельної підготовки до уроку.

Естетичний бар'єр зумовлений несприйняттям співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки. Усувають шляхом самоконтролю поведінки.

Емоційний бар'єр з'являється за невідповідності настрою, негативних емоцій, що деформують сприймання. Долають його за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника.

Психологічний бар'єр виявляється як негативна установка, сформована на підставі попереднього досвіду, неспівпадіння інтересів партнерів комунікації тощо. Усувають шляхом переорієнтації уваги з особистості на роботу, оптимістичним прогнозуванням подальшої діяльності. Найтиповішими серед психологічних бар'єрів є: розбіжність настанов (учитель приходить на урок захоплений своїм задумом, а учні байдужі, незібрані, неуважні, внаслідок чого він дратується, нервує); боязнь класу (властивий учителям-початківцям, які часто непогано володіють матеріалом уроку, але побоюються безпосереднього контакту з дітьми); поганий контакт (вчитель заходить до класу і замість організації взаємодії з учнями поводить «автономно», наприклад, пише пояснення на дошці); звуження функцій спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка на клас (упереджене негативне ставлення вчителя до

класу, невстигаючих учнів, порушників поведінки); боязнь педагогічних помилок (запізнитися на урок, неправильно оцінити відповідь дитини тощо); наслідування (молодий учитель наслідує манери спілкування іншого педагога, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності).

Невміння подолати бар'єри, як правило, призводить до малоефективних моделей спілкування.

Спілкування може призвести до негативного результату, якщо в його процесі виникає почуття образи, ворожості, відчуження. Найчастіше його спричиняють:

1. Відмінності між мовленнєвим та немовленнєвим спілкуванням. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації містить зміст сказаного, 55% інформації передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% — якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди збігається з тим, що демонструється у поведінці. Так, учитель може говорити про своє доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, з відчуженням. На цій підставі ймовірні сумніви учнів у його щирості.

Тому під час взаємодії слід зважати на засоби і манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на спілкування. Зауваживши розбіжності у словах та поведінці співрозмовників, доцільно доброзичливо підкреслити не самі розбіжності, а своє сприйняття їх: «Я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні), зважаючи на ваш тон. Тому хотів би знати, чи не пов'язане це зі мною».

2. Вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень. Вступаючи у взаємодію, людина найчастіше має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера у спілкуванні. Неточні або хибні припущення можуть ускладнити процес взаємодії. Так, інколи може здатися, що опір учня у конкретній ситуації спричинений його невихованістю,

неповагою до вчителя, насправді він є цілком природною реакцією на прояв неповаги з боку вчителя.

3. Проблема прихованого контексту спілкування. У процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання. Не висловлюючи конкретно своїх занепокоєнь, рідко отримує адекватну відповідь. У педагогічній взаємодії така ситуація нерідко ускладнюється нерозумінням дитиною того, що з нею коїться, недостатнє усвідомлення своїх прагнень, бажань або страхів, побоювань. Тому вчитель повинен орієнтуватися передусім не на поведінку учня, а на з'ясування можливих причин такої поведінки, «думати й аналізувати за двох». Якщо педагог не орієнтований на виявлення прихованих мотивів поведінки, то спілкування з учнем породжує образи, роздратування, хибну поведінку, і, відповідно, – ускладнення конфлікту. Учитель повинен контролювати свої дії, висловлення, робити їх чіткими, зрозумілими для дітей.

Учені-педагоги називають і інші чинники, що ускладнюють спілкування: погрози, накази, безапеляційні розпорядження; негативна критика; образи, образливі порівняння, прізвиська; апеляція до обов'язків: («Ти повинен», «Ти не маєш права»); репліки-пастки («Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим») або натяки без розкриття важливої інформації («Якщо ти будеш поводити себе добре, я зможу допомогти тобі»); допит; похвала з «пасткою» («Ти ж розумна людина, як же можна таке робити?»); упереджений діагноз мотивів поведінки («У тебе немає бажання вчитися; ти безсоромна людина, якщо таке робиш»); несвоєчасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми («Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки»); змагання («Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша»); заспокоєння запереченням («Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися»).

### **3. Поради молодому вчителю.**

Компоненти ефективного подання матеріалу уроку (комунікативний аспект)

Планування уроку

- > Заздалегідь проаналізуйте аудиторію: досвід, потреби.
- > Налаштуйтеся на слухачів.
- > Чітко визначте мету уроку, ґрунтуючись на тому, що Ви хочете зробити: інформувати, переконати, спонукати до дії, навчити.

#### Підготовка до уроку

- > Підберіть і опрацюйте матеріал з теми.
- > Доберіть більше матеріалу, ніж зможете використати.
- > Розробіть план виступу.
- > Підготуйте тези виступу.
- > Продумайте вступ (розповідь, цитата, запитання).
- > Продумайте висновок (резюме, цитата, комплімент слухачам, своє ставлення до викладеного).
- > Підберіть приклади та ілюстрації для більшої переконливості і наочності.
- > Здійсніть апробацію викладу (не заучуйте, а переказуйте).
- > Продумайте свій зовнішній вигляд.
- > Установіть позитивний напрям думок (оцініть своє повідомлення, уявіть позитивну реакцію учнів, повірте у свої сили).

#### Поведінка під час уроку

- > Справте приємне враження.
- > Установіть візуальний та емоційний контакт.
- > Не будьте замкнені, будьте щирі, говоріть "ми", а не "ви".
- > Зацікавте аудиторію (розповіддю, цитатою).
- > Використовуйте парадоксальне цитування.
- > Ілюструйте сказане.
- > Дайте зрозуміти, що факти цікаві і легко зрозумілі.
- > Зв'яжіть тему з життєво і професійно важливими потребами слухачів.
- > Покажіть своє ставлення до сказаного,
- > Не втрачайте ініціативу. Не читайте, а розповідайте.
- > Говоріть упевнено і стежте за культурою мовлення.
- > Вживайте терміни, звичні для аудиторії, а незнайомі пояснюйте.

- > Одержуйте задоволення від власного виступу.
- > Стежте за жестами і мімікою власною і слухачів, контролюйте свої невербальні сигнали.
- > Будьте натхненні і намагайтеся надихнути аудиторію на успіх.
- > Стежте за культурою мовлення.
- > Використовуйте для більшої виразності невербаліку (жестами звертайте увагу на головне, варіюйте темп та голосність мови – це підкреслить основні моменти виступу).

Поради вчителям-початківцям щодо формування навичок ефективного слухання:

- > Зосередження – шлях до ефективного слухання.
- > Оцінюйте зміст інформації, а не манери і зовнішній вигляд співрозмовника.
- > Долайте бар'єри слухання.
- > Використовуйте прийоми активного слухання.
- > Підтримуйте емоційний контакт зі співрозмовником.

Відтак, з позицій аксіологічного, особистісного і діяльнісного підходів, слід дійти висновку, що комунікативна культура педагога – це складний соціально-педагогічний феномен, який утворює систему взаємообумовлених і взаємодоповнюючих елементів. Для розвитку та удосконалення комунікативної культури педагога необхідно забезпечити:

- повноцінний розвиток кожного з її елементів;
- підвищення загальної і педагогічної культури;
- певні умови як зовнішнього (наприклад, позитивний вплив оточуючого соціального простору) так і внутрішнього характеру, зокрема, урахування індивідуально-психологічних особливостей педагога, його педагогічного досвіду тощо.

Слід також ураховувати, що комунікативна культура особистості має глибинні джерела, тісно пов'язані з особистісними рисами педагога, мотивами його діяльності, особистісними соціокультурними і комунікативними настановами, ціннісними орієнтирами.



## Список використаних джерел

1. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Сост. А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
2. Очерки по истории педагогики / Под ред. Н.А. Константинова. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 756 с.
3. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
4. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. / А.С. Макаренко. – Т.2. – М.: Педагогика, 1978. – 320 с.
5. Мацько Л. Проблеми мовної культури у спадщині О.А. Захаренка / Л. Мацько, О. Семенов // Дивослово.- 2007.-№3.-С.58-62.
6. Семенов О. Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю): Навч. посіб. /О. Семенов. – К., Глухів: Вид. від. ГДПУ, 2003.– 108 с.
7. Захаренко О.А. Поради колезі народжені в школі над Россю. /О.А. Захаренко. – Черкаси: Агрополіс, 2002. – 93 с.
8. Береговой А.А. Директор села [А.А.Захаренко] // Педагогіка толерантності. – 2002. – №2. – С.101–129.
9. Мацько Л.І. Риторика: Навч. посіб. / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
10. Захаренко О. А., Захаренко С.О. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998- 2000 рр. / О.А. Захаренко, С.О. Захаренко. – Сахнівка, 2002. – 293с.
11. Захаренко О. А. Слово до нащадків. - К. : СПД Богданова А.М., 2006. - 216с.
12. Чмут К.Т. Етика ділового спілкування / К.Т. Чмут, Г.Л. Чайка, М.П. Лукашевич. – 2-ге вид. – К.: МАУП, 2003. – 208 с.
13. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. – М.: Смысл, 2004. – 417 с.

14. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 320 с.
15. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
16. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: курс лекцій / Н.А. Сейко. – Житомир: Вид. від. ЖДПУ, 2002. – 260 с.
17. Миндикану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя / В.М. Миндикану. – Кишнев: КГПИ, 1991. – 196 с.

**О.О. Свириденко**

### **Проектування професійних ситуацій як засіб підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ**

Сучасна школа, як і суспільство загалом, переживають складний період, коли здійснюється рішучий поворот до особистості учня. Така школа поважає гідність школяра, його індивідуальну життєву мету, запити й інтереси, створює необхідні умови для його самовизначення, самореалізації та розвитку. Виховання повинно здійснюватися на гуманістичній основі, а його головним принципом має бути олюднення відносин у навчально-виховному процесі. Виховання як процес слід розглядати як з філософської, так і з психолого-педагогічної позиції. Важливим завданням виховання є соціалізація, соціальна адаптація підростаючого покоління, поступове включення особистості в систему суспільних та творчих відносин. Школярі повинні отримати необхідні відомості про суспільство, його історію, культуру, сьогодення і навчитися жити у цьому суспільстві. Виховання може бути ефективним лише тоді, коли вчитель та його учні створюють матеріальні та культурні цінності, набувають умінь та навичок у процесі відносин, що сприяє формуванню оптимального педагогічного клімату у шкільному колективі [1].

Кожна школа є національною. За сучасних умов вона виступає важливим фактором відродження нації, виховання у молоді почуття національної

свідомості та гідності. Національна система виховання – це історично обумовлена і створена самим народом система поглядів, ідей, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, обрядів та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючого покоління. Національні ідеологія та філософія стверджують у нашому житті вічні людські цінності: гуманізм, демократизм, толерантність у відносинах, мир між людьми різних національностей. Збагачення учня народними філософськими ідеями та поглядами на природу, суспільство, всесвіт сприяє розвитку духовної цілісності особистості.

Головним завданням сучасної школи є виховання громадянина. Будь-який державний устрій покладає на виховання певні функції. І суспільство, що хоче бути демократичним та гуманним, очікує від системи виховання відповідного впливу на підростаюче покоління. Система виховання в Україні повинна бути демократичною та гуманною. Демократизм і гуманізм складаються з багатьох компонентів, головними серед яких є взаємини між суб'єктами виховної системи, їхній психологічний комфорт. Доброзичливість, повага, зацікавленість у взаємовідносинах між учителями, батьками, учнями – це те, без чого неможливий педагогічний клімат у шкільному колективі. У сучасних умовах загальною метою виховання повинно бути формування соціальної активності особистості, яка у процесі життєдіяльності послуговується загальнолюдськими (честь, совість, гідність, соціальна справедливість) і культурно-національними (національна самосвідомість, працелюбність, доброчинність, волелюбність) цінностями. Пріоритетними напрямками діяльності класного керівника можна вважати: впровадження нових педагогічних технологій гуманістичного виховання в умовах становлення національної школи як відкритої виховної системи, робота з сім'єю; виховання правосвідомості школярів; попередження негативних проявів у їхній поведінці; фізичне загартування, пропаганда здорового способу життя; соціальний захист учнів та охорона дитинства у нових економічних умовах; формування духовності молоді на засадах національних традицій [3].

Людина не може розвиватися, виховуватись як особистість та індивідуальність в ізоляції від суспільства, поза системою суспільних відносин і колективу. Суспільна залежність, відносини, типи спілкування, які формуються в процесі колективної діяльності, є основою створення людських і громадських засад у людині. Від багатства існуючих суспільних відносин особистості залежить її духовне багатство, можливість перетворити потенційні сили на розвиток ставлення до праці, творчості, громадської діяльності, спілкування. Існують різні уявлення про сутність розвитку особистості, взаємовідносини спонтанного розвитку та процесу виховання. В деяких психологічних і педагогічних концепціях закладено уявлення про особистість як локальну систему, що розвивається за внутрішніми законами. На практиці існує відкрита, об'єктивна та взаємопов'язана система: особистість, її внутрішні природні сили та соціальне середовище. Закони внутрішнього розвитку особистості обумовлені спеціальними умовами і нерозривно пов'язані із законами виховання. Взаємовідносини між спонтанним розвитком особистості та її вихованням полягають у тому, що наслідком виховання є розвиток особистості. Отже, розвиток особистості є результатом активної взаємодії її внутрішніх природних сил і соціальних умов. Виховання щодо розвитку грає провідну роль. Воно визначає рівень, широту та глибину такого розвитку. Особистість засвоює сукупність усіх суспільних відносин, насамперед опосередковано, узагальнено, в процесі виховання, і реалізує себе, своє розуміння життя в практичних стосунках та в процесі спілкування. Використання матеріальних і духовних можливостей нашого суспільства для розвитку особистості залежить від інтересів або потреб самої особистості. Ось чому важливо сформувати інтерес до суспільного життя, розвивати духовні, морально-етичні потреби, стимулювати активну життєву позицію. Тільки практична діяльність особистості є об'єктивним показником її морально-етичної свідомості, духовності, справжніх мотивів та стимулів поведінки [2].

Важливим показником розвитку особистості є інтелектуально-ідеологічний та загальнодуховний рівень. Інтелектуальний рівень відтворює

ступінь сформованості в особистості навичок для володіння та використання різних типів мислення (емпіричного, образного, теоретичного, конкретно-історичного, діалектичного). Інтелектуальний розвиток передбачає володіння словниковим багатством рідної та іноземної мов, уміння вільно, граматично, синтаксично та фонетично правильно користуватися ним для усного та письмового висловлення думки, духовної творчості, повсякденного спілкування. Змістовною стороною інтелектуального розвитку є розвиток загальнодуховний, що характеризується певним обсягом основних наукових знань про світ та здатність до філософської, конкретно-історичної оцінки дійсності. Громадсько-політичний розвиток виявляється у знаннях про права людини і громадянина та про політику держави.

Особливе місце у вихованні особистості займає спілкування. Спілкування – найважливіша сфера духовного, суспільного та особистісного прояву людини, засіб досягнення взаєморозуміння між людьми. Соціально-психологічна сутність спілкування – це живий процес взаємодії людей всередині колективу і оточуючим світом [4].

За допомогою мовлення або сленгу, а також різних способів передачі інформації (міміка, поза, рухи тіла, жести, символи, звукові сигнали, умовні знаки) спілкування забезпечує різноманітність життєдіяльності, відносин, самопроявів і самоствердження індивідів. Потреба у спілкуванні закладається генетично як умова існування особистості розумової та суспільної. Спілкування забезпечує обмін інформацією, взаєморозуміння, ділову співпрацю, творчість, розвиває психіку, збагачує свідомість.

Спілкування в житті суспільства виконує ряд важливих функцій. Серед них:

- **комунікативна**, що забезпечує зв'язок між людьми;
- **інформативна** – сприяє духовному збагаченню знаннями, вміннями та навичками;

- **психотерапевтична** – надає можливість обдарованим і професійно підготовленим індивідам позитивно впливати на оточуючих;
- **педагогічна** – сприяє формуванню свідомості, організації діяльності та відносин у навчально-виховному процесі;
- **гедоністична** – вводить людину у процес спілкування і допомагає досягти стану духовного задоволення, насолоди;
- **морально-естетична** – сприяє досягненню духовної рівноваги гуманними вчинками, переживання почуття краси;
- **релігійна**, що спрямована на забезпечення елективної та особистісної взаємодії з Богом на основі віри в безсмертя, надії на спасіння і потребу в любові до ближнього [3].

Позитивним у процесі формування культури спілкування є розробка різних методик, підтримка мотивації процесу навчання, що спрямований на врахування бажань, намірів спонукань, пізнавальних потреб і мотивів учнів, індивідуальних, вікових особливостей, індивідуального стилю діяльності, на перебудову змісту навчання, методів і стратегій викладання; формування навчальної діяльності та єдності її важливих компонентів – мотивів, навчальних дій, самоконтролю та самооцінки, форм і методів впливу і спонукань до навчання.

За видами виділяють передовсім міжособистісне, групове, колективне, масове спілкування. Це або вільне, або обумовлене діловою необхідністю спілкування між двома чи кількома індивідуумами; групова взаємодія – спілкування за інтересами в гуртках, неформальному об'єднанні; колективна взаємодія об'єднаних загальною метою особистостей у процесі спільної праці, суспільно корисної діяльності. При цьому спілкуванні між людьми налагоджується взаєморозуміння, співдружність, виникають співчуття, протидія, боротьба. Внутрішнє спілкування є взаємодією, внутрішнім діалогом людини із своїм “я”, а також з уявними образами інших людей, з творами мис-

тецтва, з фантастичними ідеальними істотами та ін. Внутрішній діалог – це індивідуально-особистісний, замкнений в собі процес духовного життя людини. Внутрішня духовна діяльність забезпечує процес самовиховання, самовдосконалення, формування моральної волі, духовності, культури. Слід згадати ще один вид людського спілкування – духовну взаємодію людей з живою та неживою природою, тваринами, предметами, речами. Вона здійснюється на прагматико-практичній та духовно-етичній основі. Спілкування з природою створює фундамент пізнавальної та трудової діяльності людини. Вона отримує моральне задоволення та естетичну насолоду від краси оточуючого світу, від гармонії його форм, барв, композицій.

Педагогічним спілкування стає лише тоді, коли воно обумовлене цілями, завчасно спеціально програмується та осмислюється тими, хто здійснює навчально-виховний процес.

Педагогічне спілкування характеризується цілеспрямованістю, свідомою постановкою мети, прагненням педагога вирішувати в процесі та внаслідок спілкування певні навчальні, освітні, розвиваючі та виховні задачі. В сучасних умовах спілкування стає головним механізмом навчального процесу: отримання, аналізу, відбору, переробки і засвоєння нових знань. Педагогічне спілкування займає одне із пріоритетних місць серед механізмів виховання. За його допомогою в процесі ділової взаємодії виявляються особливості сприйняття особистістю оточуючого середовища, яке закріплюється в системі відносин і проявляється у властивостях та якостях особистості. В цілому ця сфера спілкування, що складається із обміну думками, почуттями, переживаннями, є духовно-психологічною основою педагогічного процесу, тією головною сферою, в якій і через яку реалізуються закони та принципи, правила виховання, активно працюють механізми формування особистості, навчання та освіти [8].

Успіх цілеспрямованого і організованого спілкування залежить від цілого ряду умов, а саме: ґрунтовного знання вихователем особливостей соціального, психологічного, вікового, індивідуального розвитку вихованців, розуміння

їхнього емоційно-психологічного стану на момент залучення до спілкування. Зміст спілкування стає педагогічно виправданим, коли збагачує, розвиває, надихає учнів, збуджує їхні інтереси, стимулює діяльність. Виховний ефект процесу спілкування відповідає принципам морального виховання, яке базується на системі форм та методів педагогічної взаємодії. Організація спілкування є результативною, якщо перетворює його на галузь педагогічного мистецтва та діяльності.

Педагогічне спілкування повноцінно виконує свої функції, коли особистість виступає в ньому не як пасивний об'єкт дій вихователя, а як його активний творчий об'єкт, що володіє знаннями, самостійним мисленням та внутрішньою моральною волею, обіймає певну життєву та громадянську позицію. Самостійна суб'єктивність особистості, її спілкування постійно і спонтанно проявляються у повсякденних життєвих відносинах як природна потреба. Одночасно у сім'ї, у шкільному колективі вона (особистість) залучається до педагогічного цілеспрямованого та організованого спілкування – взаємодії, поєднання спонтанного та організованого спілкування створює в особистості потяг та здібність до свідомої самостійної взаємодії із світом. Створює основу для формування у неї культури спілкування.

Поняття культури спілкування включає: освіченість, духовне багатство, сформоване мислення, здатність осмислити явища в різних областях життя, багатство форм, типів, способів спілкування та його емоційно-естетичні модифікації і ґрунтовну моральну основу, взаємодовіру суб'єктів спілкування. Наслідками такого спілкування є засвоєння істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації. Культура спілкування складається та удосконалюється як органічно взаємопов'язана культура вихованців і педагогів.

Основою будь-якого спілкування є зміст діяльності та взаємодії у педагогічному спілкуванні, що становить основу навчально-виховного процесу. Його складають різноманітні форми суспільно ціннісної та значимої діяльності особистості, які визначають її спрямованість, інтерес до громадського життя, до інших людей, до самої себе, формують мислення, характер і тип спілкування.



Такими формами насамперед є навчальна, трудова, виробнича, суспільно корисна та суспільно-організаторська діяльність. Це сфера прямого та опосередкованого залучення особистості до суспільного життя. В процесі інтенсивних організованих педагогічних стосунків і діяльності спілкування набуває мислених форм, формується постійна готовність до активної творчої діяльності, аналізу, здатність до нестандартних рішень.

Існує ще одна група видів діяльності, що належить в основному до інтимної сфери людського життя, надає спілкуванню емоційно-довірливого характеру. Йдеться про діяльність та спілкування, які народжені дружбою, зацікавленою взаємодією, любов'ю, симпатією, родинними стосунками, що включають обмін інформацією, родинно-колективною думкою, взаємодопомогу та кодекс поведінки.

Отже, внаслідок педагогічно організованого спілкування особистості в усіх сферах життя та діяльності вона пізнає інших людей, відтворює у своїй свідомості якості та чесноти людей, з якими спілкується. Усвідомлюючи реакції своїх товаришів, дорослих людей на свою поведінку, форми та способи спілкування, індивід пізнає самого себе. Це дає йому можливість порівнювати власні уявлення про себе з уявленнями про нього інших людей.

Великого значення набуває форма психологічного, естетичного, етичного оформлення діалогу спілкування. У виховне спілкування з вихованцями вступає лише той педагог, який уміє створювати атмосферу довіри, викликати до себе симпатію, довіру. Принципове значення організованого педагогічного спілкування полягає в тому, що лише через нього та з його допомогою досягається реалізація технологічних систем виховання та навчання, змісту педагогічного процесу. Критерієм ефективності педагогічного спілкування є, зрештою, якість знань та вихованості учнів, їх прагнення до самовдосконалення [10].

Специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що в процесі його реалізації здійснюється комплексний вплив педагога на вихованців для

забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та розвитку учнів. Через спілкування відбувається передача досвіду поколінь новому поколінню.

Сьогодні проявляються тенденції до зміни функціональної структури дії педагога на вихованця. Якщо впродовж всієї історії людства в ній переважав інформативний аспект, то нині розвиток засобів масової комунікації призводить до втрат позиції лідера як джерела носія нової інформації. У школі вчитель повинен бути провідником у світі знань, навчати жити у нашому складному світі. У вузах інформаційна функція викладача поки що зберігається на досить високому рівні, однак з появою нових поколінь підручників, використанням сучасних комп'ютерних технологій навчання спілкування з викладачем також змінюватиметься. Активізується функція передачі студенту навичок самоконтролю, самоорганізації, самооцінки. Від викладача студент зможе отримати допомогу щодо життєвого та професійного самовизначення, у пошуках власного стилю діяльності, вирішенні особистих проблем.

Практика свідчить, що виховання творчої особистості вчителя неможливе без засвоєння теоретичних основ дисциплін психолого-педагогічного циклу, які сприяють формуванню у студентів навичок, необхідних для вирішення професійних задач. Справжній вчитель працює не за шаблоном, а використовує у своїй діяльності досягнення сучасної педагогічної науки. Для успішного управління педагогічним процесом можна навчити студентів перетворювати педагогічну теорію на інструмент своєї педагогічної діяльності, тобто осмислити практику, бачити перспективу використання психолого-педагогічних знань у конкретних ситуаціях.

Особливістю навчально-виховного процесу в педагогічному вузі є організація спеціальної підготовки з метою адаптації студентів до розумових, емоційних, фізичних, моральних перевантажень, які є характерними для педагогічної діяльності. Шкільна практика підтверджує наявність у випускників педагогічних вузів проблем психологічного порядку, які виникають через неузгодженість образу “моделі” професійної діяльності, сформованої у їхній свідомості за період навчання у вузі, з тією реальною

обстановкою, в якій вони починають свою трудову педагогічну діяльність. Ось чому зміст навчальної роботи, особливо з педагогічних дисциплін, повинен максимально наближуватися до шкільної практики, що забезпечуватиме розвиток у студентів бажання актуалізувати знання для рішення професійних задач, переборювати консервативність мислення, формувати педагогічну техніку, озброїть їх прогресивними формами та методами співробітництва з школярами.

В основу організації процесу навчання слід покласти діяльність студентів. Необхідно пам'ятати, що якості особистості розвиваються лише за умови активної взаємодії з оточуючим середовищем і формують складні "ансамблі". Такі "ансамблі" знаходяться у прямій залежності від змісту діяльності суб'єкта, яка реалізує його ставлення до дійсності, і підпорядковується її об'єктивним властивостям.

Перебудова навчального процесу з урахуванням закономірностей процесів мислення у студентів, моделювання ситуації вимагає від них активних дій в умовах професійного вибору.

Пошук виходу з таких ситуацій сприятиме з'ясуванню соціальної значимості вчительської праці, формуванню позитивного ставлення і творчого підходу до виконання професійних обов'язків, розвитку активної професійної позиції майбутніх педагогів [6].

Реалізація вихідних педагогічних функцій завжди залежить від конкретних умов навчально-виховної роботи. Сукупність подібних умов, що склалися на даний момент, формує педагогічну ситуацію. Педагогічна ситуація складається з умов, які є характерними для взаємодії вчителя та учня, і може виступати як нормальна і конфліктна, епізодична і тривала, типова і нетипова, передбачувана і непередбачувана. У процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити навички поведінки в умовах, в яких він може опинитися в різноманітних педагогічних ситуаціях, та розуміння необхідності пошуку виходу з них шляхом прийняття оптимального рішення. Як доводить практика, молодий вчитель, як правило, зорієнтований на поточні

справи, а не на перспективу виховання та розвитку учнівської молоді. Вчитель повинен вміти реагувати на ситуації, які постійно виникають в шкільному житті, коли він опиняється у скрутному становищі, коли йому необхідно прийняти правильне рішення або знайти з нього вихід, а тим більше прогнозувати або провокуватиме складні ситуації у педагогічних цілях.

Лише із накопиченням практичного досвіду вчитель починає виділяти певні стрижневі ідеї, спрямовані на організацію рішення різноманітних задач. Нерідко він “відкриває” для себе загальні педагогічні принципи, які начебто опановані у педагогічному вузі. Відтоді в них вкладається глибший особистий зміст, і вчитель починає точніше передбачати наслідки своїх дій. Він цілеспрямовано створює необхідні йому ситуації, “випереджає” хід подій і намагається використовувати ситуації, що виникають, у виховних цілях.

Стихійність у діях вчителя-початківця пояснюється тим, що студенти в період навчання у педагогічному вузі отримують переважно теоретичні знання, відірвані від педагогічної практики. Академізм у професійній підготовці майбутніх фахівців значно ускладнює їхню адаптацію до професійної діяльності. Непідготовленість вчителя до дій у конкретних ситуаціях породжує почуття невпевненості у своїй поведінці, стійку незадоволеність своєю професією, перш за все, знижує інтерес до роботи з учнями [12].

Вчитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо ще у вузі навчити його аналізувати ситуацію, виділяти ключові ідеї, що покладені в основу пошуку їх вирішення, проробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень.

Створення в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність студентів, забезпечує їхню готовність до оптимальної взаємодії з учнями. Вона полягає в умінні прогнозувати виховні ситуації, а також ефективно використовувати їх арсенал для розвитку особистості учня.

До формування комунікативних вмінь та навичок, розвитку здібності розуміти своїх вихованців, поваги до них і висунення до них об’єктивних

вимог, включення їх (учнів) в активну діяльність, в якій кожен школяр може вдосконалюватися в особистісному плані, учитель буде готовий лише в тому випадку, якщо в процесі навчання у педагогічному вузі він буде програвати різні ситуації, що є типовими для шкільної практики. Великі виховні можливості мають ділові ігри, комунікативний тренінг, драматизація навчально-виховного процесу, дидактичні ігри, педагогічні та психологічні замальовки. їхнє моделювання у навчальному процесі забезпечить умови для перетворення майбутніх вчителів із об'єкта на суб'єкт педагогічного процесу, а пошук виходу із таких ситуацій та нестандартний підхід до їхньої реалізації сприятиме розвитку важливих професійних якостей особистості, її творчого потенціалу.

Моделювання професійних ситуацій дозволяє виявити та закріпити у майбутніх педагогів такі якості, які не визначаються тривалістю, стажем роботи, а вимагають спеціальної підготовки. Соціологічні дослідження показують, що окремі фрагменти професійного становлення особистості не залежать від часу і терміну виконання професійних функцій. Так, деякі вчителі, що мають стаж роботи в школі до 5 років, стверджують, що за цей час удосконалили свої організаційні навички, навчились орієнтуватись у загальній системі шкільного життя, справлятися з проблемами шкільної дисципліни, в тому числі з проблемами встановлення відносин з колегами по роботі. Якісний аналіз діяльності цих педагогів дозволяє стверджувати, що при цьому використовувалися технології активних методів (дискусій, творчих робіт, бесід), залучення учнів до самостійної творчої діяльності, розвиток їхніх здібностей та індивідуальних нахилів [11].

Слід зазначити, що найскладнішою для всіх вчителів у процесі їхньої діяльності є проблема спілкування з школярами. Подолання таких труднощів прямо залежить від професійних переконань, активного сприйняття своєї діяльності, самоусвідомлення, самоствердження, творчого пошуку. Такі якості особистості вчителя не розвиваються на лекціях або семінарських заняттях, де переважають словесні форми навчання.

Моделювання професійних ситуацій під час практичних занять і включення до них студентів сприяє формуванню позитивного ставлення до вчительської професії, підвищенню ступеня емоційно-особистісного залучення до активної діяльності та надбання досвіду вирішення педагогічних проблем.

Саме такі показники, як ставлення до професії, ступінь залучення в практику, діяльність та накопичення творчого досвіду такої діяльності складають важливі компоненти професіоналізму вчителя. В процесі програвання типових ситуацій із шкільної практики, пошук ефективних педагогічних рішень збагачує кругозір майбутнього вчителя, вдосконалює професійно-педагогічні здібності, педагогічну інтуїцію, психологічний зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою.

Моделювання професійних ситуацій на заняттях з педагогіки або психології дозволяє створити такі умови, коли вибір способу рішення досягається шляхом спираючого студента на теоретичні знання, які він отримав у процесі вивчення теоретичних положень цих дисциплін. Пошук виходу із запропонованих завдань-ситуацій формує у студентів потребу спиратися на науковий матеріал, пов'язаний з вирішенням практичних задач педагогічної діяльності; використовувати теорію при виборі оптимальних способів та засобів педагогічного впливу, що є орієнтовною основою професійної поведінки. Однак включення студентів в ситуацію, яка передбачає активну дію в умовах професійного вибору і творчого рішення педагогічних задач, передбачає дотримання деяких вимог, а саме:

- моделювання педагогічних ситуацій повинно відбуватися в певній послідовності, що відповідає логіці формування потреби студентів у педагогічній діяльності;
- моделювання ситуацій має відповідати реально існуючому навчально-виховному процесу з його конкретними задачами;

- пошук виходу із запропонованих ситуацій повинен супроводжуватись активною пізнавальною діяльністю, самостійним мисленням і творчістю у виборі педагогічних засобів і методів впливу на вихованців.

Дотримання викладачами цих вимог дозволяє забезпечити ефективність вивчення педагогічних дисциплін, підняти їх престижність у свідомості студентів, перетворити теоретичні положення, що вивчаються, в інструмент практичних дій майбутніх педагогів, сформувати необхідний для творчого рішення практичних задач рівень професіоналізму у випускників педагогічного вузу. Включення студентів в ситуацію, що моделює їхню майбутню професійну діяльність, дозволяє визначити ступінь їхньої готовності до педагогічної роботи, оскільки такі ситуації дозволяють їм зорієнтуватися, визначити своє ставлення до проблеми, яка розглядається, вибрати оптимальні способи професійних дій, оцінити свій вибір з точки зору педагогічної доцільності та результативності, мотивувати його. Вирішення студентами проблем у ситуації, що створюється на практичних заняттях, свідчить про рівень засвоєння ними теоретичних знань, грамотності педагогічних дій і наявність у них професійних вмінь і навичок [8].

Враховуючи рівень теоретичної підготовки студентів, досвіду, який вони отримують під час педагогічної практики в школі, на практичних заняттях у вузі доцільно використовувати різні методи, а саме: **педагогічні задачі, рольові ситуації, педагогічні замальовки, дискусії, педагогічні ігри.**

### **Педагогічні задачі**

Педагогічні задачі – це результат усвідомлення суб'єктом виховання в певній педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання.

Педагогічна задача полягає в оволодінні методикою рішення загальних задач сучасної школи і конкретних проблем, які постійно виникають перед вчителем в його професійній діяльності і сприяють формуванню у нього професійних якостей. Пошук способу рішення педагогічної задачі стимулює переключення уваги студента в процесі навчання із засвоєння теоретичних

знань на їхнє практичне використання. У подібних ситуаціях нестача знань, вмінь, навичок стає очевидною для студента, викликає у нього потребу у самовихованні та самоосвіті. Педагогічні задачі перетворюють нові знання на елемент практики, простою моделлю якою вони є. Засвоюючи певні поняття, теоретичні положення, що пропонуються у вигляді педагогічної задачі, студенти таким чином залучаються до діяльності. Діяльність – найкраща форма пізнання та виховання. У процесі вирішення педагогічних задач здійснюється емоційне сприйняття суттєвих характеристик педагогічної діяльності, формується необхідність у надбанні досвіду, вихованні професійних почуттів – здібності відчувати радість або розчарування, захоплення або роздратування, без яких неможливо ефективно впливати на вихованців. Педагогічні задачі слід використовувати у системі та відповідно до навчальної програми з педагогіки. Свої виховні функції завдання виконує в тому випадку, коли воно пов'язане з конкретним змістом теми, яка вивчається, а її рішення забезпечить студентам вивчення нового матеріалу, дозволить з'ясувати зв'язок між педагогічними фактами і явищами, педагогічною теорією і шкільною практикою. Мета задачі має викликати інтерес у студентів, спонукати до пошуку правильного рішення.

- Виховна та пізнавальна роль педагогічних задач буде ефективною за умови стійкого засвоєння студентами алгоритму їхнього рішення, головними компонентами якого є: аналіз мікросередовища, в якому відбувається дія, подія або явище;
  - перенесення фактів, що подаються в задачі, на мову педагогічних категорій;
  - виявлення суперечностей, джерела розвитку події, які аналізуються, дії, явища;
  - аналіз педагогічних категорій, наявних в умові задачі;
  - висування гіпотези;



- визначення педагогічних впливів на досягнення накреслених цілей і результатів навчання та виховання, аналіз помилок, яких припускаються в цій педагогічній ситуації, виділення положень педагогічної теорії, використання яких найбільше відповідає ситуації;
- визначення форм, методів, засобів, які можуть бути використані в конкретній ситуації з метою отримання позитивних результатів;
- висновки та оцінка задачі з точки зору її типовості для педагогічної діяльності [4].

При вирішенні педагогічних задач неможливо обмежуватися лише запам'ятовуванням основних методичних рецептів. Виховний чинник полягає в пошуку правильної відповіді, в міркуваннях студентів, які шукають вихід із запропонованої ситуації. При цьому вони вчаться міркувати, формують свій погляд і професійний стиль, почуття власної відповідальності за прийняті рішення.

### **Рольові ситуації**

Рольові ситуації “студент-вчитель”, “група-клас” дозволяють майбутньому вчителю набути досвіду поведінки в обстановці, наближеної до професійно-педагогічної діяльності. Їхня мета – з'ясувати характер педагогічних дій студентів в запропонованій ситуації-вправі. В основу рольової ситуації покладено принцип рольової перспективи, яка пропонує створити для кожного студента можливість проявити себе в новій, складній і відповідальній ролі. Зміст ролі, її функціональні характеристики мають важливе значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку професійно значимих якостей його особистості.

Рольові ситуації не потребують особливої підготовки. Наприклад, студент виступає в ролі вчителя. Йому дозволяють самому визначити вік учнів, клас, предмет, тему уроку. Виконуючи роль вчителя, він (студент) використовує лише той запас знань, вмінь, якими він володіє. Рольові ситуації передбачають цілу систему вправ із педагогічної практики і етики. Програючи ситуації на

практичних заняттях з педагогіки, виконуючи різні ситуації-вправи, студенти переконуються в існуванні залежності між результативністю дій вчителя та рівнем сформованості у нього педагогічної культури, етики і техніки.

Слід зазначити, що рольові ситуації використовуються в системі з іншими методами і в такий спосіб забезпечують включення в навчальний процес всіх сфер особистості студента: емоційної, інтелектуальної та поведінки. Рольові ситуації забезпечують умови не лише для міжособистісного спілкування на заняттях, а й для виконання студентами в процесі програвання ролі педагогічних дій, формування у них умінь прогнозувати, бачити результати своїх дій, повірити у власні можливості та педагогічні здібності.

Рольова ситуація закінчується обговоренням, аналізом і самоаналізом. Всі учасники повинні висловити свою думку з приводу того, що відбувалося, наскільки їм імпонувала роль, які труднощі виникли при її виконанні, який результат отримали і чому саме такий, які почуття ця ситуація викликала у всіх учасників рольової ситуації [12].

### **Педагогічні замальовки**

Педагогічні замальовки – це словесне описання внутрішнього світу, конфліктів, педагогічних ситуацій, визначення і виділення у них найсуттєвішого. Цей метод використовується в діагностичних і методичних цілях, на практичних заняттях, як правило, практикують замальовки на тему: “Мій перший урок”, “Перші самостійні кроки в моїй педагогічній практиці”, “Я та мої учні на класній годині”, “Конфліктна ситуація на уроці”, “Я і важкий підліток”, “Мої уявлення щодо мого спілкування з вчителями свого класу”, “Моя перша зустріч з батьками мого класу”, “Відкритий урок”.

Ця форма сприяє самопізнанню, прояву індивідуального в осмисленні педагогічного процесу. Вона розвиває педагогічну спостережливість та уявлення майбутнього вчителя. Аналіз педагогічних замальовок на заняттях впливає на формування у студентів вміння висловлювати свої почуття, емоції, брати на себе відповідальність за самостійне розв’язання педагогічних проблем.

### **Педагогічні ігри**

З метою підвищення пізнавального та виховного потенціалу занять з педагогіки у вузівській практиці останнім часом використовують педагогічні ігри.

Педагогічні ігри – це імітація педагогічної діяльності в тих чи інших ситуаціях, що моделюють навчально-виховний процес на заняттях або позакласній роботі. Учасники гри або виконують певні ролі (вчителя-предметника, класного керівника, батька, учня та ін.), або виступають як глядачі, споглядачі, рефері, що оцінюють дії тих, хто виконує певну роль.

У педагогічних ситуаціях, що обумовлені правилами гри, студенти опиняються в умовах, коли вони повинні виконувати певні функції. Залежно від навчальної ситуації, студенти мають усвідомити наявну ситуацію і визначити свої дії. Беручи участь в педагогічній грі, студенти активізують теоретичні знання, які отримали при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу, свій життєвий досвід, привчаються мислити, аналізувати та оцінювати свої дії, формують вміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, теоретично обґрунтовувати свої дії, розуміти сутність діяльності вчителя та учня.

Використовуючи педагогічні ігри в навчальному процесі, викладач педагогічного вузу успішно вирішує проблеми навчально-виховного процесу, а саме:

- формує професійно-педагогічний світогляд студентів;
- розвиває педагогічне мислення;
- культивує соціально ціннісні якості, професійні звички та норми поведінки;
- виховує стійкий інтерес до професії в єдності з активізацією суспільної та пізнавальної діяльності, готовність відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки.

Виховний ефект творчих ігор, які використовуються на практичних заняттях з педагогіки, залежить від підготовки і методичної грамотності їх проведення.

Важливе місце у вихованні майбутньої генерації займає особистість педагога-вихователя. Отже, педагогічні вузи повинні готувати для школи не лише вчителя-предметника, але й справжнього вихователя.

Зупинимося на детальнішому аналізі функцій, які покладено на вчителя-вихователя сучасною школою. Коли ми говоримо про функції вихователя, то передусім виходимо з інтересів, потреб, сподівань самих

школярів. Зміст роботи вчителя-вихователя визначає широкий різноманітний і складний спектр його виховної діяльності. Звідси висновок: вихователь має володіти особливими знаннями, уміннями та навичками.

Професійні здібності вчителя-вихователя можна класифікувати за кількома групами – рефлексивно-аналітичні, організаторські та комунікативні.

До рефлексивно-аналітичних здібностей належить аналіз власної діяльності, помилок і невдач. З одного боку, розуміння своїх сильних та слабких сторін для самовдосконалення й раціонального планування роботи, уміння передбачати наслідки діяльності, спрямованої на формування оптимального педагогічного клімату. З другого боку, вихователь повинен володіти методами діагностики становища особистості в колективі: шляхом спостереження й аналізу оцінювати рівень індивідуального розвитку учня та умови сімейного виховання, вплив позашкільного товариського середовища на учня; вчити учня аналізувати своє життя. Дослідження показали необхідність оволодіння вчителем-вихователем психолого-педагогічною діагностикою вивчення дитини, навколишнього середовища, способами кваліфікованого педагогічного реагування в складних ситуаціях, захисту дітей. Організаторська діяльність вихователя передбачає вміння ставити перед собою та своїми вихованцями мету, яка дасть очікуваний результат: створювати позитивну установку на індивідуальну або групову діяльність класу, використовувати різні методи й стимулювання (заохочення, можливість індивідуальної

самореалізації та ін.); забезпечувати побутові умови й схематичну сферу, на яких відбувається життя дитини в сім'ї та школі. Важливий аспект організаторської діяльності – координація зусиль сім'ї, вчителів-предметників, шкільного психолога, позашкільних педагогів-медиків та інших учасників виховання підростаючого покоління.

Комунікативні здібності класного керівника повинні бути спрямовані на встановлення контакту та взаєморозуміння з кожною окремою дитиною. Передбачається, що підхід до дитини має здійснюватися з оптимістичних гуманістичних позицій, віри в її можливості, бажання зрозуміти, підтримати й захистити її. Необхідно володіти вміннями коригувати міжособистісні стосунки дітей, бути справедливим арбітром у розв'язанні конфліктів; допомагати взаєморозумінню вчителів-предметників з учнями класу; встановлювати дружні стосунки між учнями свого класу і паралельних, молодших та старших класів, досягати взаєморозуміння з батьками. Вчитель-вихователь повинен володіти комунікативною культурою – здатністю і вміннями об'єктивно сприймати оточуючих, знаходити адекватні стиль і тон спілкування, емоційно відгукуватися на переживання інших людей, володіти розвиненою рефлексією (самоаналізом), вільно володіти мовою, тобто образно й правильно висловлювати свої думки.

Важливим для класного керівника є вміння проводити педагогічні зібрання, індивідуальні бесіди з учнями та батьками з проблем виховання й розвитку особистості школяра; класні збори – з метою педагогічної освіти батьківської громадськості; взаємодіяти з методичним кабінетом відділу освіти з проблем виховання, заступниками директора з навчальної та виховної роботи, директором школи.

Комунікативна доброзичливість класного керівника – найважливіша умова створення оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі та передумова співробітництва з класом та іншими суб'єктами навчання. Найважливіша функція виховання – увійти до сфери спілкування учнів, зрозуміти місце кожного в ній, навчитися коригувати стосунки між учнями [9].

Усі сфери діяльності вихователя повинна пронизувати ідея духовності на фундаменті загальнолюдських цінностей – добра, справедливості, милосердя та ін. Говорячи про загальнолюдські норми моралі, маємо передусім на увазі категорію добра, як його розуміє весь цивілізований світ.

Опанування загальнолюдських цінностей відбувається на уроках, в позашкільний час, коли формуються розумові, моральні, художні, фізичні, комунікативні здібності. Це цінності людського життя, зазіхати на які ніхто не має права. Далі – схилення перед людиною, котра дала життя – боготворіння матері. Цінності, на яких формується гідність людини, прагнення до свободи, її патріотизм і громадянськість – це рідна земля, дім, сім'я, школа. До загальнолюдських цінностей належить і навколишня природа, і продукти людської праці, і культурні надбання різних народів й націй. Ці стрижневі орієнтації повинні стати регуляторами норм спілкування між людьми, критеріями оцінювання людських вчинків.

### **Планування діяльності вчителя-вихователя**

Існують певні організаційно-педагогічні умови планування виховної роботи, до яких належать:

- осмислення та усвідомлення соціального замовлення тих основних вимог, які висуває перед школою час, тобто виховання громадянина нової незалежної держави, діяльної, творчої, фізично здорової, працелюбної, порядної, чесною, гуманною, повноцінної особистості;
- врахування специфічних умов навчального закладу, рівень активності та самостійності учнів в громадсько значущій діяльності. Щоб скласти конкретний план виховної роботи необхідно добре знати склад учнів класу, їхні сильні та слабкі сторони, прагнення і можливості, сімейні обставини. Тому перед складанням плану слід переглянути особові справи учнів, класний журнал, характеристики, вивчати думку батьків, учнів.

Важливо також, щоб план виховної роботи з класом був реальним, конкретним, визначав систему заходів, що може бути забезпечена матеріально, організаційно та методично.

У процесі роботи до плану можуть вноситися необхідні доповнення та зміни. Виконання цих умов сприятиме творчому характеру планування в конкретному класному колективі, перетворенню розробки перспективного плану на засіб удосконалення виховного процесу.

Організаційні заходи, зміст і форми виховної роботи вчитель може спрямовувати відповідно до вимог національної програми “Освіта”, а саме:

- на формування національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати для розквіту держави, готовності її захистити;
- на забезпечення духовного взаємозв’язку поколінь, виховання поваги до батьків, жінки матері, культури та історії рідного народу;
- на формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою як могутнім чинником становлення громадянина України;
- на прищеплення шанобливого ставлення до релігії, звичаїв, традицій усіх етносів, що населяють Україну;
- на виховання духовної культури особистості, створення умов для вільного вибору нею своє громадянської позиції;
- на утвердження на національному ґрунті принципів загальнолюдської моралі, формування морально-етичних якостей;
- на формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;
- на забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей та молоді, охорони і зміцнення їхнього здоров’я;

- на виховання поваги до Конституції, законів України, національної символіки;
- на формування глибокого усвідомлення та взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадською відповідальністю;
- на забезпечення високої художньо-естетичної освіченості особистості, формування у підростаючого покоління інформаційної культури, погляду на книгу та інші види інформації як на важливий засіб розвитку й самореалізації особистості;
- на формування економічної культури людини, гармонії її відносин з природою;
- на розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їхньої самореалізації;
- на формування у дітей та молоді уміння міжособистісного спілкування та вироблення в них механізмів психологічної адаптації до життя за умов ринкових відносин [6].

Значне місце в плані вчителя-вихователя мають посідати заходи, спрямовані на посилення індивідуальної роботи з учнями, яких особливо важко виховувати, і розширення взаємозв'язків з учителями-предметниками, керівниками гуртків, вихователями груп подовженого дня, розвиток та взаємодію з органами шкільного самоврядування.

Складовою плану класного керівника буде також розділ, в якому відбито заходи, спрямовані на підвищення педагогічної культури батьків, розширення зв'язків з сім'єю та громадськістю. Слід пам'ятати, що уніфікованого плану не існує і не може бути. Він складається з урахуванням згуртованості та можливостей розвитку учнівського колективу, можливостей класного керівника, педагогічного колективу, громадського оточення, мікроструктури району та багатьох інших факторів.



Отже, формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі залежить від багатьох факторів, які ми намагались з'ясувати в цьому посібнику. Оптимальний педагогічний клімат в школі – це основа для громадянського виховання майбутнього покоління. Громадянське виховання сприятиме формуванню у школярів загальнолюдських і загальногромадянських політичних цінностей, орієнтації на відродження суспільства, озброїть школярів вміннями політичного діалогу, закладе основи політичної культури, ораторського та організаторського мистецтва, ясного викладу думок, стимулюватиме прагнення до практичної участі в самоуправлінні та самоврядуванні [6].

### Література

1. Бородин Ф. М. Внимание: Конфликт! / Ф. М. Бородин, Н. М. Коряк. – Новосибирск, 1981.
2. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеологи: Психология развития творческой личности взрослого человека / Н. Ф. Вишнякова. – Минск, 1998.
3. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – К., 1991.
4. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода / А. Т. Ішмуратова. – К., 1996.
5. Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса / В. М. Коротов. – М., 1993.
6. Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения / Б. Т. Лихачев. – М., 1998
7. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания / Б. Т. Лихачев. – М., 1985
8. Масюта М. Є. Культура життєвியвів особистості: мислення, праця, побут, сім'я / М. Є. Масюта. – К., 1999.
9. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива / Б. Д. Парыгин. – Л., 1991.
10. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К., 1998.

11. Хамблин Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамблин. – М., 1986.
12. Шуркова Н. Е. Вы стали классным руководителем / Н. Е. Шуркова. М., 1986.

**Лещенко І.Т.**

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Нині людство переживає черговий етап технологічного поступу – становлення інформаційного суспільства, яке відрізняється від суспільства, в якому домінують індустріальні технології, насамперед тим, що всі галузі, пов'язані з виробництвом інформації, знань, з інформаційними послугами, розвиваються прискореними темпами. Йдеться про розгортання глобальної інформаційної індустрії, яка переживає період технологічної конвергенції, організаційних перемешувань, законодавчої лібералізації, зростання ролі знань та інформації в економічному розвитку, виникнення нових форм „електронної” демократії, структурні зрушення в зайнятості населення тощо. Специфіка нового етапу технологічного розвитку полягає в тому, що всі ці зміни відбуваються на принципово нових наукових підходах, в історично стислі терміни, на очах одного покоління. Фактично протягом останніх 40 років повністю сформувалися умови для широкомасштабного переходу до інформаційного суспільства. Звичайно, не скрізь у світі вони ще проявилися повною мірою, не всі країни пройшли необхідні „підготовчі” етапи розвитку. Але глобалізація економічного і політичного життя, зняття ідеологічних бар'єрів, стрімкий технологічний прогрес прискорюють час, відведений державам для формування модернізаційної політики, яка дозволяє безконфліктно і з користю для себе перейти на новий щабель розвитку – до постіндустріального, інформаційного суспільства [1, с. 38].

Процес інформатизації суспільства є одним із найбільш значущих глобальних процесів сучасності. Жодна зі сфер сучасного життя не залишилася поза впливом інформаційних технологій. Інформаційне суспільство, зазначає С.О. Сисоєва, виробляє велику кількість різноманітної інформації, яка надходить до людини з джерел різного ступеня надійності, а тому пошук, критична оцінка, структурування, робота з інформацією – це ті уміння, якими повинна володіти кожна людини для орієнтації в інформаційному просторі й створення свого власного уявлення про навколишній світ [2, с. 121].

Узагальнивши характеристики інформаційного суспільства, визначені низкою зарубіжних і вітчизняних учених (О. Голубуцький, О. Шевчук, І. Мелюхін, Т. Еліот, Ю. Хаяші та ін.) ми дійшли висновку, що серед них немає однозначності в тлумаченні змісту поняття „інформаційне суспільство”. На думку більшості дослідників, основою формування інформаційного суспільства є розвиток обчислювальної та інформаційної техніки, що й визначає його сутність як нового етапу технологічного прогресу людства. На особливу увагу заслуговують такі його ознаки: набуття інформацією глобального характеру; зменшення впливу державних кордонів та інших бар’єрів на рух інформаційних потоків; нанесення шкоди самим собі тими країнами, які намагаються обмежити вільне поширення інформації; значне зростання можливості збирання, оброблення, зберігання, передачі інформації та розширення доступу до неї; збільшення впливу інформації на розвиток різних сфер діяльності; поглиблення процесу децентралізації суспільства; перехід до нових форм зайнятості; розгортання процесу формування нових трудових ресурсів за рахунок збільшення кількості зайнятих в інформаційній індустрії тощо [3, с.36].

Інформація в сучасному світі є засобом і метою повноцінної життєдіяльності й набуває чітких рис реального панування, яке спостерігається в усіх сферах функціонування суспільства. Людство, таким чином, безупинно

просувається до нової ери свого розвитку – ери, де найвищими цінностями є інформація і знання.

Інформатизація суспільного життя свідчить насамперед про конструктивну роль, яку відіграють наука і освіта як некомерційні за своєю сутністю інститути під час переходу спільноти до інформаційного суспільства. На думку Т.Еліота, можна скептично ставитися до заяв про майбутні революції в освіті під впливом комп'ютерів і відеомагнітофонів, але, незважаючи ні на що, в галузі передачі інформації й розвитку мереж даних інформатизація зумовлює неосяжні соціальні зміни [4, с. 103].

Характерною ознакою сучасного етапу розвитку суспільства є впровадження інформаційних і комунікаційних технологій у будь-яку галузь продуктивної діяльності людини і, зокрема, в галузь освіти. Тому одним з найбільш пріоритетних напрямів реалізації поставлених європейськими країнами завдань вважається прискорення входження в інформаційне суспільство через удосконалення системи освіти. Принагідно ставиться завдання унеможливити ситуацію, коли діти лише привілейованих верств населення можуть розраховувати на мультимедійну освіту. У зв'язку з цим переважна більшість європейських країн започаткувала освітні ініціативи.

Створення єдиного інформаційного середовища в галузі освіти на основі інформаційної мережі, що охоплює усі ланки системи освіти, заклади, установи й органи управління ними, є одним із стратегічних завдань інформатизації системи освіти. Водночас інформатизація освітньої галузі є умовою впровадження інформаційної моделі розвитку суспільства. Інформаційні і комунікаційні технології у навчально-виховному процесі – це об'єктивна реальність, зумовлена сучасним етапом розвитку матеріально-технічної бази суспільства. Тому інформатизація є одним із важливих напрямів змістової, методологічної та організаційної модернізації системи освіти. Вона спрямована на підвищення якості, доступності й ефективності навчання, наближення до реалій сучасного життя [5].

Говорячи про інформаційну технологію, в одних випадках мають на увазі певний науковий напрям, в інших – конкретний спосіб роботи з інформацією: це й сукупність знань про способи й засоби роботи з інформаційними ресурсами, спосіб і засоби збору, оброблення й передавання інформації для одержання нових відомостей про досліджуваний об'єкт [6, с. 46]. У контексті освіти, на наш погляд, доречно керуватися саме таким трактуванням.

Таким чином, інформаційні технології освіти варто розуміти як певний додаток для створення нових можливостей передавання знань (діяльності педагога), сприйняття знань (діяльності того, хто навчається), оцінювання навчання і, безумовно, для всебічного розвитку особистості того, хто навчається, під час навчально-виховного процесу. Звідси – головна мета інформатизації освіти полягає „у підготовці тих, хто навчається, до повноцінної й ефективної участі у побутовій, суспільній і професійній галузі життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства” [7, с. 12].

Варто зазначити, що систематичні дослідження в галузі застосування інформаційних технологій в освіті здійснюються понад сорок років. Система освіти завжди була відкритою для впровадження в навчальний процес інформаційних технологій, що базуються на програмних продуктах широкого призначення. У навчальних закладах успішно застосовуються різні програмні комплекси – як відносно доступні (текстові й графічні редактори, засоби для роботи з таблицями й підготовки комп'ютерних презентацій), так і складні, підчас вузькоспеціалізовані (системи програмування й управління базами даних, пакети символічної математики і статистичної обробки).

Використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі є доцільним, якщо це допомагає розвитку творчих здібностей, логічного мислення, професійних умінь і навичок, інтеграції природничонаукових і гуманітарних дисциплін. Навчати необхідно як умінню працювати з окремими програмними продуктами в певному середовищі, так і

технологіям роботи з різною інформацією: аудіо- й відео-, графічною, текстовою, табличною та ін.

Однак маємо зауважити, що яким би шляхом не розвивалася інформатизація освіти, комп'ютер ніколи не замінить „живого” спілкування з учителем. Технічні прилади можуть лише допомогти педагогу яскраво проілюструвати свою розповідь. Для цього йому необхідна, як мінімум, медіатека з простим інтерфейсом і можливістю швидкого доступу [8]. Комп'ютер – це той інструмент, який повинен сприяти школі у розв'язанні головного завдання – навчити учня вчитися. Завдання вчителя інформатики полягатиме в тому, щоб оволодіти технологією користування комп'ютером на уроці чи факультативному занятті. А вчителі історії, літератури, географії та інших навчальних дисциплін повинні разом з учнями створювати за допомогою комп'ютера різні відео- та мультимедійні проекти.

Тому загальна середня освіта повинна розвиватися в напрямі активізації діяльності учнів, удосконалення методів і засобів навчання, які дозволяють їм самостійно здобувати знання, використовуючи новітні педагогічні технології, що відображають особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання учнів.

Таким чином, інформаційно-освітні технології кардинально змінюють зміст і форми навчання, стають засобом удосконалення всієї системи освіти і, зокрема, середньої загальної. Розв'язання зазначених вище проблем – це, по суті, той мінімум, який є необхідним для здійснення модернізації освіти на основі впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій з метою забезпечення її доступності та якості.

Першість у процесі створення і практичному впровадженні інформаційних технологій у системі освіти належить вищій школі як основній ланці підготовки кваліфікованих високоінтелектуальних кадрів і могутній базі фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Від сучасного вищого навчального закладу вимагається впровадження нових підходів до

навчання, які б забезпечували розвиток комунікативних, творчих і професійних навичок студентів на основі потенційної багатоваріантності змісту й організації навчально-виховного процесу. Зокрема, у „Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття” підкреслюється, що вищі навчальні заклади повинні забезпечувати високу якість навчання через застосування інноваційних освітніх технологій; створення нових форм навчального середовища, розроблення навчальних матеріалів, інтегрованих у локальну й глобальну мережі; використання інформаційних і комунікаційних технологій у галузях викладання, підготовки кадрів й наукових дослідженнях. Такі підходи повинні не замінити, а значно розширити можливості існуючих традиційних технологій навчання [9, с. 7].

Вищі заклади освіти є активними провідниками ідей і творцями засобів побудови інформаційного суспільства; вони достатньо підготовлені до такої діяльності. Природно, що, будучи активними подвижниками трансформації і прогресу, вищі школи дедалі більше набувають ознак міжнародного освітньо-науково-інформаційного комплексу [10].

Світовий досвід підтверджує, що розв’язання проблем освіти починається з професійної підготовки педагогів. В умовах впровадження у сферу освіти інформаційних технологій змінюється роль педагога, який у високотехнічному середовищі є не лише джерелом інформації, академічних фактів, а й постає у ролі порадирика-консультанта, фасилітатора, допомагаючи тим, хто навчається, зрозуміти процес навчання. Освоєння інформаційно-освітніх технологій дозволить педагогам та іншим працівникам освіти підвищити авторитет вчителя, власний професійний рівень і рівень викладання навчального матеріалу, колективно розробляти нові інформаційні освітні ресурси; активно обмінюватися досвідом з колегами. Однак процес інформатизації в галузі освіти стримується недостатньо розв’язаною проблемою створення й використання інформаційних освітніх мереж, ускладнюється відсутністю необхідної кількості якісних

освітніх Інтернет-ресурсів, які містять електронні підручники, навчальні посібники й дистанційні курси.

Зрозуміло, що ефективна організація навчального процесу на базі нових інформаційних технологій потребує створення належної матеріальної бази, що в сучасних економічних умовах для багатьох навчальних закладів є досить проблематичним. Тільки реалізація системного підходу до впровадження освітніх інформаційних технологій, який ґрунтується як на технічному і програмному забезпеченні навчальних закладів, так і на створенні у них єдиного інформаційного освітнього простору й залученні педагогів-професіоналів, які володіють технологіями роботи з інформацією, реально сприятиме становленню інформаційного суспільства [11].

Існуючі напрацювання в галузі нових інформаційних технологій, призначені для використання в навчальному процесі, мають низку переваг у порівнянні з традиційними засобами навчання, але у той же час потребують подальшого розвитку, осмислення й досліджень.

Реалізація дидактичних принципів, педагогічних підходів у спеціальних програмних продуктах для цілей навчання не є „одностороннім процесом”. Педагогіка та інформатика стають взаємодіючими, взаємодоповнюючими невід’ємними складовими сучасного освітнього процесу. Тому створення комп’ютерних технологій навчання, зокрема спеціалізованого програмного забезпечення, мультимедійних електронних підручників, у чому значно просунулися за останні роки вищі заклади освіти, є актуальним як науковим, так і практичним завданням сучасної педагогіки та прикладної інформатики.

Питання інформатизації системи освіти залишається однією з першочергових проблем інформатизації суспільства. Вона істотно впливає на зміст, організаційні форми й методи навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю, а також зумовлює зміни у процесі навчання учнів, студентів, праці вчителів, викладачів, керівників освітніх закладів, охоплює всі напрями та сфери їх діяльності.



Актуальність цієї проблеми визначили швидкі соціальні зміни, пов'язані з процесом формування інформаційного суспільства в сучасному світі. Переваги сучасних інформаційних і комунікаційних технологій полягають у їхній універсальності й багатофункціональності. Однак, враховуючи широкі можливості, ці технології є лише засобами, що потенційно дозволяють зробити більш ефективною діяльність людини. А в тому як розкрити цей потенціал – полягає головна багатопланова проблема вдосконалення освіти на базі інформаційних технологій. Вдале її розв'язання буде сприяти підвищенню якості й доступності освіти усіх рівнів – від школи до системи післядипломної освіти фахівців, інтеграції системи освіти в наукову, виробничу, соціально-суспільну і культурну інформаційну інфраструктуру світового співтовариства.

Випереджальний розвиток телекомунікаційних мереж, оперативне і гарантоване використання інформаційних ресурсів, зазначав М.З.Згуровський, є підґрунтям освітніх технологій майбутнього [12, с. 10]. Комп'ютер, інформаційна техніка й технології є не лише підсилювачами інтелекту, вони відкривають нові можливості в удосконаленні неперервної освіти.

Як засвідчують наші дослідження, ефективне застосування нових інформаційних технологій в освітній галузі можливе лише в тому випадку, вони не є лише надбудовою до існуючої системи освіти, а обґрунтовано й гармонійно інтегруються в цей процес, забезпечуючи нові можливості і викладачам, і тим, хто навчається.

Таким чином, освіта є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства; освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Тому інформатизація освіти є по праву пріоритетним напрямом інформатизації суспільства і є незаперечним фактором її подальшого розвитку.

Тож, як свідчить наш аналіз, освітній процес в останнім часом характеризуються тенденцією переходу від традиційного до інноваційного навчання. Активно розробляються педагогічні моделі гуманізації й гуманітаризації освіти, які розуміють як спрямованість на людину, як особистісно орієнтований підхід; формується тенденція інтеграції гуманітарної й технічної підготовки на основі нових інформаційних технологій, комп'ютерних телекомунікацій і глобальних комп'ютерних мереж; спостерігається активний розвиток системи дистанційного навчання як прогресивної технології неперервної освіти; розв'язуються проблеми інформатизації освіти різних рівнів; аналізується вплив інформаційних технологій на зміст освіти; вагомими стають перспективи розвитку дидактичних засобів комп'ютерної технології; будується модульна система навчання на базі комп'ютерних технологій, система підготовки педагога до використання інформаційних технологій в навчальному процесі. З'являються фундаментальні й прикладні психолого-педагогічні дослідження з проблеми застосування інформаційно-освітніх технологій у навчанні, становлення й розвитку дистанційної форми навчання на їх основі [13].

Використання інформаційно-освітніх технологій забезпечує інтенсифікацію й актуалізацію навчально-виховного процесу на основі розв'язання таких основних завдань:

- виявлення й використання стимулів активізації пізнавальної діяльності шляхом застосування різних інформаційних технологій, що обираються в залежності від типу особистості того, хто навчається;
- поглиблення міжпредметних зв'язків у розв'язанні завдань з різних предметних галузей за рахунок використання таких сучасних засобів обробки інформації як комп'ютерне моделювання, технології локальних і мережевих баз даних і знань;
- активна участь того, хто навчається, у проектуванні та подальшій актуалізації його освітньої траєкторії, що забезпечує особистісно орієнтований підхід в організації процесу навчання [14, 234].

Таким чином, процес інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини стає одним з найбільш значущих глобальних процесів нинішнього часу, чим спонукає до пошуків нових інтерактивних технологій навчання та спілкування. Перетворення, переорієнтація системи освіти на самореалізацію особистості співпало із стрімкою інформатизацією суспільства, активним зростанням використання телекомунікацій, появою нових, дистанційних технологій здобуття знань. Інтенсивний розвиток інформаційної структури сучасного суспільства, швидкі темпи розвитку телекомунікацій, масова поява в освітніх установах мультимедійних комп'ютерів і технологій створення програмних додатків до них сформувало передумови для виникнення технологій дистанційного навчання та режимів віддаленого навчання і є результатом еволюційного шляху розвитку й становлення інформаційної цивілізації.

Сформульовані ЮНЕСКО два базових принципи: „освіта для всіх” і „освіта впродовж життя” нині доповнені третім – „освіта за місцем проживання”, що принципово неможливо без опори на інформаційно-комунікаційні технології, які здатні запропонувати суттєві можливості для скорочення розриву в забезпеченні освітніми послугами населення в межах однієї держави, а також між рівнями соціально-економічного розвитку різних співтовариств і держав. Вони надають можливість збільшити обмін знаннями й технічним досвідом, активізувати діалог між культурами, поліпшити взаєморозуміння між країнами й народами [15].

Одним із шляхів інтенсифікації зазначеного процесу та розв'язання таких протиріч є використання у навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій. Нині завдяки дослідженням В.В. Давидова, Ю.І. Машбиця, В.В. Рубцова та інших вчених найбільш повно розроблені психолого-педагогічні засади створення інформаційно-комунікаційних засобів навчання.

Дидактичний аспект проектування комп'ютерних засобів розроблений менше, хоча саме він зумовлює ефективність їхнього застосування у навчальному процесі. Так, загальнопедагогічні аспекти використання

комп'ютерних технологій досліджували В.Ю. Биков, І.Є. Булах, М.І. Жалдак, В.К. Цонєва; дидактичні аспекти комп'ютерних технологій та їх функції – В.В. Одегова, І.В. Синельник, Н.Ф. Тализіна; методику їх застосування досліджували Т.В. Габай, Ю.І. Лобанов. Принципи використання інформаційно-комунікаційних технологій під час викладання різних дисциплін студіювалися О.Г. Глазуною, І.О. Теплицьким, О.Ю. Афанасьєвою, Л.С. Глобою, С.В. Росохою, Ю.В. Лук'яненком, І. В. Сальник та ін. Активно працювали в цьому напрямі такі зарубіжні вчені: С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс, Г. Кєдровіч, Й.-Л. Мартинанд, Ф. Янушевич та ін.

Реалізація соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців нового типу вимагає й застосування сучасних, інформаційно-телекомунікаційних, засобів управління навчальною діяльністю студентів. Саме тому вчені-педагоги й психологи здійснюють цілеспрямовані спроби осмислення ролі функціонального застосування таких технологій, визначення їх реального впливу на навчально-виховний процес, на закономірності формування знань, умінь, навичок та особистісних якостей тих, хто навчається. Так, Л.І. Долінер зазначає, що «поділ навчального матеріалу на фактологічну й прикладну частини, поєднання модульності, індивідуалізації і диференціації навчання, елементів само- і взаємонавчання, використання інформаційних і комунікаційних технологій як невід'ємної частини забезпечення дисципліни (фрагменти електронних підручників, спеціалізовані тести, комп'ютерні задачки, довідники, демонстраційні файли тощо), дозволяють побудувати освітню систему, у межах якої можуть досить ефективно досягатися як навчальні, так і розвивальні цілі» [16].

С.А. Гапонова та Н.А. Мартинова, розглядаючи проблеми впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання, зокрема, залежність динаміки психічних станів дорослих учнів від способів подання інформації, стверджують: «Діти, які виростили в епоху телебачення, комп'ютерів, електронних ігор, сприймають інформацію зовсім інакше за тих, хто виріс в оточенні друкованих текстів. Інтелект виявляється у вербальній і образно-

почуттєвій формах. Саме на розвиток останньої впливають аудіовізуальні засоби навчання» [17, С. 88].

Г.М. Коджаспірова та К.В. Петров, розглядаючи різні технічні засоби навчання і методику їх використання, дають рекомендації щодо їх використання у навчальному процесі навчальних закладів різного типу, надаючи особливу роль персональним комп'ютерам, за допомогою яких з'явилася можливість розв'язувати наступні проблеми:

- адаптивності навчального матеріалу (залежно від індивідуальних особливостей учнів);
- багатотермінальності (одночасна робота групи користувачів);
- інтерактивності (взаємодія користувача з комп'ютерними технологіями, що імітує певною мірою природне спілкування);
- здійснення керівної функції викладача над індивідуальною роботою учнів у позааудиторний час.

Також ці автори формулюють завдання щодо застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі:

- забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання;
- забезпечення індивідуалізації навчального процесу;
- підвищення наочності навчального процесу;
- пошук інформації з найрізноманітніших джерел;
- моделювання досліджуваних процесів або явищ;
- організація колективної і групової роботи [18, с 36].

Розглянемо стан інформатизації та впровадження технологій дистанційного навчання в структурних підрозділах системи освіти.

Зважаючи на те, що першість у процесі створення і практичному впровадженні технологій дистанційного навчання в системі освіти належить вищій школі як одного з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запоруки майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як демократичної держави, доречно почати аналіз саме з неї.

Інформаційні і телекомунікаційні технології нині є ключовим фактором формування ринку праці і ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим виведення вищої освіти на якісно новий рівень і поліпшення якості підготовки висококваліфікованих фахівців неможливе без комп'ютеризації навчального процесу, впровадження Інтернет-технологій і створення корпоративних мереж у вищих навчальних закладах. Інформатизація навчального процесу у ВНЗ розглядається сьогодні в двох основних напрямках:

1) забезпечення вищої школи сучасною комп'ютерною технікою і засобами мультимедіа;

2) придбання і розробка високоефективного програмного забезпечення.

Перший напрям в основному стосується ВНЗ I-II рівнів акредитації, які мають відносно низькі показники комп'ютерного та інформаційного забезпечення. Основною проблемою інформатизації ВНЗ III-IV рівнів акредитації є недостатній рівень забезпечення ліцензованими програмними продуктами як на етапі фундаментальної підготовки, так і на етапах фахової підготовки з використанням спеціальних комп'ютерних програм, зокрема, для проведення наукових досліджень. Водночас значна увага має бути приділена забезпеченню цих навчальних закладів мультимедійними засобами для реалізації сучасних технологій навчання, в тому числі дистанційного. Отже, професорсько-викладацький склад ВНЗ має володіти комп'ютером і комп'ютерними технологіями, а для цього виникла нагальна потреба у прискоренні підготовки викладачів і спеціалістів у цій галузі. Також у зв'язку з постійним зростанням обсягу інформації викладачі повинні орієнтуватися в прогресивних досягненнях науки, а для цього навіть віддалені заклади освіти мають бути підключені до інформаційної мережі, яка надасть можливість отримати ці знання.

Зазначимо, що нині збільшується кількість молодих людей з прагненням здобути вищу освіту. Проте соціально-економічні умови для багатьох стають перешкодою в здобутті якісної освіти. За такої ситуації система дистанційної освіти дозволить тим, хто навчається, одержати як базову, так і додаткову

освіту паралельно з основною діяльністю. Навчання на відстані дає можливість отримати „столичну” і навіть „міжнародну” освіту тим, хто цього прагне. Позитивним у цьому аспекті є те, що кількість потенційних студентів, які здатні використовувати можливості мережі Інтернет у навчанні дуже швидко зростає.

Особливістю сучасного суспільства є те, що воно вимагає організації навчання впродовж життя, а це означає, що до освітнього процесу буде постійно долучатися велика кількість людей, навчання яких можливе завдяки використанню дистанційної форми навчання. Концепція неперервної освіти стає однією з ключових у ХХІ столітті. Вона долає розрив між стартовою і подальшою освітою, адекватно відповідає на вимоги суспільства, яке нестримно змінюється. Також варто підкреслити, що для великої кількості людей (інвалідів, військових спеціалістів і деяких інших категорій громадян) дистанційне навчання є чи не єдиною можливістю здобути освіту.

Таким чином, організація і впровадження дистанційної форми навчання є своєчасним і можливим для більшості освітніх закладів України і, передусім, для вищої школи. Окремі з них уже розробили і продовжують розробляти певні курси, методичне забезпечення й електронні підручники, які можуть використовуватись у навчанні за дистанційною формою. При цьому дії установ-розробників тривалий час не були узгоджені між собою, що призводило до дублювання і нераціонального використання фінансових, організаційних і професійних можливостей цих організацій.

Основними факторами, що стимулюють розвиток інноваційних форм у навчанні на основі нових інформаційних технологій, є доступ ВНЗ до Інтернету, електронні пошти світових інформаційних ресурсів, можливість обміну результатами досліджень і навчання.

Запровадження дистанційного навчання покладено в різноманітні педагогічні експерименти багатьма організаціями, науково-дослідними установами України, вищими навчальними закладами, в яких накопичений науково-методичний, кадровий та виробничий потенціал, інформаційні

ресурси й технології, існує телекомунікаційна інфраструктура. Серед найбільш успішних у цьому напрямі можна назвати Інститут вищої освіти АПН України, Інститут засобів навчання АПН України, Національний технічний університет України „Київський політехнічний інститут” та його структурний підрозділ Навчально-науковий інститут телекомунікаційних систем, Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, Харківський національний технічний університет радіоелектроніки, Міжнародну лабораторію та навчальний центр ЮНЕСКО / МПІ інституту кібернетики ім. В.М.Глушкова, Національний університет „Львівська політехніка”, Національний університет „Києво-Могилянська академія”, Київський національний університет ім. Т.Г.Шевченка, Харківська академія культури, Львівський інститут менеджменту, Сумський державний університет, Міжрегіональну академію управління персоналом (Київ), Інститут Сучасних Знань (Київ), Донецький національний технічний університет та інші науково-педагогічні заклади й лабораторії [19].

Важливим є той факт, що нині спостерігається суттєве покращення рівня комп'ютерного технічного та програмного забезпечення дистанційної форми навчання або ж технологій дистанційного навчання, які використовують заклади освіти. За даними рішення Колегії МОН України від 23 червня 2005 р. № 6/2-4 понад 50 вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації України сформували відповідні підрозділи (центри, відділи, лабораторії), які мають необхідне кадрове, методичне й технічне забезпечення. Це, передовсім, Вінниця (А.В.Гороховський, В.І.Мисюра); Донецьк (П.В.Кухаренко); Київ (В.І.Гриценко, С.П.Кудрявцева, Н.В.Морзе, Н.І.Муліна, О.В.Хмель); Львів (Б.М.Шуневич); Одеса (Т.І.Койчева); Суми (О.В.Купенко, Т.В.Лаврик, О.В.Собаєва); Тернопіль (О.В.Кареліна); Харків (П.П.Говоров, В.М.Кухаренко, С.Л.Раков, Н.Г.Сиротенко) та ін. [132]. Таким чином, в рамках організаційної підтримки розвитку дистанційної форми навчання створено перший рівень мережі регіональних центрів системи



дистанційного навчання. На черзі базові й локальні центри, а також створення бази дистанційних атестованих курсів.

У Черкаському національному університеті у середині 2000-их років був створений центр дистанційного навчання й тестових технологій (далі – Центр), навчально-методичні комплекси на основі технологій дистанційного навчання, які розраховані не лише на студентів, а й на різні категорії працівників, які мають потребу у поповненні свого тезаурусу сучасними знанням, стимулюється прагнення викладачів до самоосвіти з використання комп'ютерів, освоєння й створення нових методів роботи в мережі Інтернет.

Центром розроблено низку дистанційних курсів, одним з яких був спецкурс „Педагогічні основи дистанційного навчання”, створений автором цього розділу у співавторстві, і є складовою циклу науково-педагогічних дисциплін. Навчальна програма курсу складена згідно з вимогами до підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів для факультетів (спеціальностей), де випускники здобувають кваліфікацію „викладач” або „вчитель”, а також може бути використаний у програмі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Мета курсу полягала в теоретичному ознайомленні та практичній підготовці майбутніх викладачів до застосування технологій дистанційного навчання в навчальній і подальшій професійній діяльності.

Сучасний ВНЗ повинен мати мережу навчальних центрів з розвинутими телекомунікаціями і реалізовувати програму навчання на місці проживання студентів. У ньому обов'язкове використання інформаційних і телекомунікаційних технологій не тільки в освітньому процесі, а й в управлінні всіма сферами діяльності вищої школи. Причому обов'язково має бути співробітництво з іншими ВНЗ і науковими організаціями, адже тільки спільними зусиллями можна забезпечити ефективний результат впровадження системи дистанційного навчання. Центри дистанційного навчання функціонують у багатьох вищих навчальних закладах, а також створюються в регіонах держави, представляючи конкретний ВНЗ на місцях.

Аналіз сучасних соціально-економічних умов, зокрема, постійне зростання кількості інформації та інформатизація усіх сфер життя суспільства вимагають від вищих навчальних закладів підготовки професійно компетентних фахівців.

У підготовці таких фахівців виявляються певні протиріччя, найважливішими серед яких є невідповідність між здобутими знаннями і тими вимогами, що виникають у ході розв'язання нових навчальних задач; теоретичним шляхом розв'язання проблем і труднощами їх реалізації на практиці; різноманіттям сформованих знань і необхідністю використання лише тих, які можуть забезпечити належний результат; сформованими способами використання знань й необхідністю застосувати ці способи в нових життєвих умовах; соціальним замовленням на формування сучасного компетентного фахівця і недостатніми ресурсами окремих навчальних дисциплін щодо реалізації цього замовлення.

Інформатизація у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою інформатизації освіти і потужним ресурсом сучасної системи підготовки фахівців різних спеціальностей. Одним із пріоритетних напрямків цієї системи є спрямованість на формування професійної компетентності як важливого аспекту у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Різні аспекти професійної компетентності досліджують Є.С. Барбіна, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, В. І.Маслов, О.М. Пехота, С.С. Вітвіцька, О.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк, М.В. Левківський та інші. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, професійна компетентність спеціаліста містить такі взємопов'язані елементи: інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, об'єктивність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо).

Відповідно, компетентність передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних й економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока

загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (творче ставлення до роботи, потреба в здобутті знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у ситуації тощо).

Підходи до створення узагальненої моделі компетентності розглянуті низкою дослідників, більшість з них компетентність пов'язує не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю їх застосування у різних галузях науки та техніки, де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, неактуальними. Тому у комплекс знань, умінь та навичок має входити критерій компетентності, який включає в себе момент універсалізації, синергізації та модифікації знань, здатність використовувати ці знання в нинішніх швидкоплинних умовах.

Вітчизняні наукові дослідження у галузі комп'ютерної підтримки навчального процесу мають багаторічну історію. Ідея використання комп'ютерів для програмованого навчання і контролю знань виникла з появою перших радянських комп'ютерів Наїрі-К. І хоча у цієї моделі була низька швидкодія та малий обсяг оперативної пам'яті (лише 16 кілобайт), оригінальна програма створення тексту дозволила здійснити цю ідею і впровадити в навчальний процес декілька контролюючих програм [20].

Наступний етап використання обчислювальної техніки у вищих навчальних закладах був пов'язаний із впровадженням у навчальний процес комп'ютерів серії ЕС, набагато могутніших, але позбавлених можливостей діалогу (введення даних відбувалося лише з перфокарт, виведення інформації - за допомогою алфавітно-цифрового друкуючого пристрою). На цьому етапі обчислювальна техніка використовувалася студентами лише для виконання розрахункових завдань.

Поява на початку 80-х років надбудов над операційними системами, таких як "Фокус" і "Primus", дозволила підтримувати багатотермінальну

мережеву структуру, яка забезпечує діалог із користувачем в асинхронному режимі. Застосування таких програм призвело до нового могутнього розвитку ідей комп'ютерного навчання. Почалося розроблення комп'ютерних навчальних і контролюючих програм, як методом прямого програмування на різних мовах (Фортран, Кобол, PL/I), так і з використанням так званих авторських систем. Вони дозволяли педагогу, при розробленні інформаційного забезпечення певної дисципліни, формувати базу даних з фрагментів необхідного навчального матеріалу та на основі цього створювати спеціальні авторські навчальні курси. Було розроблено більше сорока навчальних і контролюючих програм з різних дисциплін. На цьому етапі був накопичений досвід навчання викладачів, організації навчального процесу, розвинуті деякі дидактичні моменти, пов'язані з комп'ютерним навчанням.

З появою перших персональних комп'ютерів (кінець 80-х – початок 90-х років) були здійснені спроби пристосування навчальних програм, розроблених для ЄС-ЕОМ, до нової комп'ютерної архітектури та ідеології роботи з ПЕОМ. Тоді ж почали розвиватися вітчизняні оболонки для створення комп'ютерних навчальних програм на персональних комп'ютерах, серед яких найбільш професійним підходом вирізнялись такі системи як «АДОНІС», «АОСМІКРО», «Урок» і «Сценарій» [21, с. 57].

Ці системи дозволяли створювати програми нового дидактичного рівня: моделюючі, адаптивні, з широким набором можливостей аналізу відповіді студента. Наприклад, навчальна система АДОНІС працювала за наступною схемою: студенту пропонується певний обсяг навчальної інформації, після чого ставляться декілька запитань для перевірки засвоєння матеріалу. У випадку невірної відповіді студенту або надається додаткова інформація і повторно ставиться питання, або пропонується підказка (вірна відповідь на запитання), а потім наступний обсяг навчальної інформації. Якщо відповідь вірна, то відбувається перехід до наступного інформаційного блоку.

Подальший розвиток комп'ютерне навчання отримало на початку 90-х років завдяки розповсюдженню комп'ютерів з графічним інтерфейсом та

мультимедійними можливостями. Лідерами в такого роду технологіях була комп'ютерна фірма "Макінтош". Пізніше більшою популярністю стали користуватись IBM-сумісні комп'ютери, що мали аналогічні мультимедійні можливості, але були значно дешевшими.

У середині 90-х років вищі навчальні заклади отримали можливість виходу в Інтернет і разом з нею з'явилися якісно нові ідеї щодо дистанційного навчання на основі інформаційних та телекомунікаційних технологій. Комп'ютерні навчальні програми різного рівня технічної і дидактичної реалізації стали доступними всім бажаючим.

Досить поширений характер у навчальній діяльності має застосування пакетів програм та окремих елементів автоматизованих систем управління (АСУ) та проектування (САПР), призначених для автоматизації трудомістких розрахунків, оптимізації дослідження властивостей об'єктів і процесів. В основу їх роботи покладені функціональні та імітаційні математичні моделі. Але через певну роз'єднаність у змістовному аспекті та відсутність єдиної дидактичної платформи, вони менш відомі, систематизовані й узагальнені в науково-методичній літературі.

Перехід до ринкових відносин та формування інформаційного суспільства означає, що майбутні фахівці будуть здійснювати свою діяльність у нових умовах, в яких кардинально змінюється все. Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Отже, процес засвоєння студентами знань з дисциплін, що студіюються, буде більш ефективним за умови використання автоматизованих навчальних програм, які дозволяють аналізувати стан та наочно моделювати поведінку об'єкту, що досліджується, в різних умовах його функціонування.

В умовах динамічного становлення інформаційного суспільства, поширення загальносвітових тенденцій розвитку освіти, організації діяльності вищої школи за Болонською декларацією, оновлення змісту освіти та

активного впровадження нових методик і технологій навчання та виховання молодого покоління посилюється актуальність та значущість післядипломної освіти керівних та педагогічних кадрів.

Аналогічна робота щодо створення телекомунікаційної мережі здійснюється і в системі професійно-технічної освіти (ПТО). Постановою Кабінету міністрів України від 20.08.2003 року затверджена Державна програма інформатизації та комп'ютеризації професійно-технічних навчальних закладів, завдяки якій процес дистанційного професійного навчання повинен охопити практично всі напрями підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів.

Необхідно відзначити, що в практиці використання телекомунікацій в освітніх цілях чимало зроблено в сфері загальної середньої освіти, хоча стан інформатизації стримує розвиток і впровадження у вітчизняну практику загальної середньої освіти технологій дистанційного навчання. Варто підкреслити, що в середній школі переважає і повинна переважати денна (стаціонарна) форма навчання, а дистанційне навчання, а точніше його технології, можуть і повинні використовуватись для розв'язання специфічних ускладнених завдань та завдань, які належать до розвитку творчої складової середньої освіти як от: збільшення евристичної складової навчального процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм; забезпечення комфортними умовами для творчого самовираження учнів, можливість демонстрування в мережі напрацювань своєї творчої діяльності та їх оцінювання; можливість змагання з необмеженою кількістю однолітків, які мешкають у різних містах і країнах за допомогою участі в дистанційних проектах, конкурсах, олімпіадах тощо [22]. Більше того, технології дистанційного навчання можуть сприяти розкриттю інтелектуального потенціалу учнів, одержанню консультацій фахівців щодо самоосвіти й подальшому вивченню галузі знань, яка цікавить. Більшість учнів-випускників з віддалених регіонів не можуть вчасно одержати інформацію про умови й вступні іспити в провідних ВНЗ країни, мають нерівні шанси при вступі, оскільки не можуть навчатися на підготовчих

курсах. У цих випадках дистанційне навчання може надати реальну допомогу. Також воно може бути корисним для школярів, змушених постійно змінювати місце проживання в зв'язку зі специфікою роботи їхніх батьків (геологи, військовослужбовці, будівельники та ін.), дозволяючи вчитися за тою ж програмою і з постійним складом викладачів. Таким чином, дистанційне навчання може розв'язати низку проблем, пов'язаних з необхідністю одержання освіти або самоосвіти для багатьох категорій потенційних учнів країни.

Прикладом застосування технологій дистанційного навчання у загальноосвітньому закладі може слугувати проект „Интернет-клас” (продукт Російської Федерації), основною метою якого є розробка цілісної системи дистанційних форм навчання школярів за програмами загальноосвітньої школи. Експериментальна робота за підтримки Московського Центру Інтернет-освіти здійснювалась у два етапи. На першому – створенні навчальні матеріали й розпочата робота з школярами з деяких дисциплін. За основу побудови предметних курсів був узятий принцип не звичайного надання матеріалів як у традиційному підручнику, а організація таких форм і методів роботи, які сприяють розвиткові творчих і дослідницьких здібностей дітей. Експериментом було охоплено 67 школярів з різних московських шкіл.

На другому етапі експериментальної роботи розглядалася можливість побудови реального процесу навчання школярів з різних регіонів країни (Самара, Карелія, Алтайський край, Тольятті). В результаті близько 150 школярів з вищезгаданих регіонів пройшли навчання з шкільних предметів [23].

Таким чином, успішність експериментальної роботи із проекту „Интернет-клас” доводить актуальність і своєчасність розробки дистанційних курсів з програм загальноосвітньої школи, до яких спостерігається зацікавленість серед усіх верств населення Росії. Існує велика кількість інформаційних інтернет-ресурсів, які здійснюють освітню діяльність

у різних форматах, однак, не існує таких, які забезпечували б загальну середню освіту повною мірою в рамках державних стандартів освіти; не існує загальнодоступного вітчизняного інструментарію для створення інформаційних ресурсів; немає єдиної систематизації й класифікації програмних засобів і оцінки їхніх можливостей з погляду інформаційних і педагогічних технологій роботи з ними. Для розв'язання цих проблем необхідна організація повномасштабної наукової й експериментальної роботи на державному рівні щодо відпрацювання форм і методів дистанційної освіти й виробленню єдиного підходу до створення системи дистанційної освіти в галузі загальної середньої освіти: організаційного, технічного, методичного та ін. [там само].

Значний інтерес щодо впровадження прогресивних технологій дистанційного навчання виявляє керівництво великих державних і комерційних структур, перед яким усе частіше постає питання пошуку альтернативної форми підвищення кваліфікації своїх співробітників. І такою формою слугує дистанційне навчання, що є найбільш вдалим розв'язанням проблеми [24, с. 17]. Така тенденція спостерігається у банківській системі, Санепідемслужбі та ін. За своїми технічними й дидактичними можливостями ці системи в певній мірі переважають системи дистанційного навчання ВНЗ.

Певні розробки для навчання з використанням технологій дистанційного навчання (виготовлені на замовлення або власні) починають також використовувати деякі підприємства великого бізнесу. У такий спосіб навчають своїх співробітників Укртелеком, Укрзалізниця.

Дистанційне навчання знайшло підтримку й розвиток у Збройних силах України. Згідно з концепцією реформи військової освіти в органах управління військової освіти, військових академіях, училищах та НДІ ВО України здійснюється активна робота, пов'язана з пошуками нових, більш ефективних інформаційних технологій в освіті, які дозволили б вивести підготовку військових спеціалістів на якісно новий рівень.



Навчання дітей-інвалідів та їх інтеграція в суспільство через ознайомлення з інформаційними технологіями – є соціальною програмою більшості держав, зокрема й України, що неодмінно є позитивним у практиці впровадження технологій дистанційного навчання в освітній процес. Для дітей з обмеженими можливостями це відкриває шлях до повноцінного життя, можливість реалізувати себе й свої потреби, зростати й розвиватися у відповідності до своїх бажань.

Дистанційна Інтернет-школа для дітей-інвалідів передбачає формування нового освітнього оточення, в якому діти з обмеженими можливостями зможуть реалізувати свій потенціал і одержати середню загальну освіту. Нове середовище навчання в такій школі відкриває учням також можливість практикувати свої навички роботи в Інтернеті та з комп'ютерними технологіями, що може вплинути на їхній розвиток і подальшу професійну орієнтацію.

Серед Інтернет-курсів є дисципліни, спрямовані як на підтримку базової шкільної освіти, так і розраховані на участь у творчій, проектній, дослідницькій діяльності. Завдання проекту багатогранні, адже вони спрямовані на розв'язання не тільки питання мотивації особливої категорії учнів, які не відвідують освітні установи за рахунок організації творчих, дослідницьких, практико-орієнтованих курсів, а й сприяють створенню середовища спілкування, соціалізації й професійної орієнтації таких учнів.

Дистанційне навчання стане новою формою одержання освіти саме для тих сімей, які не мають змоги навчати дітей у звичайних школах. Навчання через Інтернет на основі національних стандартів зробить Інтернет-школу середовищем, у якому будуть поєднані дві форми навчання: дистанційна – з постійною викладацькою підтримкою й інтерактивним зв'язком з учнями; і традиційна – з персональним підходом до кожного школяра [25, с. 36].

На основі проведених досліджень ми дійшли висновку, що застосування інноваційних підходів і методів організації дистанційного навчання в нашій державі в умовах інформатизації суспільства дозволить розв'язати

низку проблем, пов'язаних із здобуттям освіти або самоосвіти різних категорій громадян, а активне використання мережі Інтернет надасть нові можливості удосконалення російської системи освіти й дозволить по-новому підійти до розв'язання таких питань:

- забезпечення викладачів і студентів відкритим і зручним доступом до інформації і комунікаційних ресурсів усіх видів;

- розв'язання проблеми інтерактивного спілкування у взаємодії викладача й слухача, викладача й навчальної групи, окремого слухача і навчальної групи;

- здійснення постійного контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу;

- розвиток у студентів навичок самостійного навчання;

- створення умов для розвитку інтелектуальних здібностей студентів і творчої праці викладачів;

- забезпечення варіативного навчання через моделювання матеріалу навчальних курсів;

- використання індивідуальних освітніх програм;

- розширення змісту навчання стосовно конкретної професійної діяльності;

- інтегрування російської і зарубіжних систем освіти з наданням можливості студентам здобути освіту як у Росії так і за її межами;

- можливість навчатися незалежно від віку, кваліфікації, стану здоров'я, умов праці, віддаленості від центру навчання тощо [26].

Аналіз упровадження дистанційної форми навчання в освітню сферу дозволяє розглядати цей процес як об'єктивний і закономірний, який динамічно розвивається, особливо останнім часом, внаслідок впровадження нових інформаційних і телекомунікаційних технологій. Технології дистанційного навчання можна назвати природнім етапом еволюції системи освіти від класичного університету до віртуального, при просуванні від дошки з крейдою до комп'ютерних навчальних програм (від книжкової бібліотеки до

електронної, від аудиторії до віртуального класу будь-якого масштабу) тощо. Ці процеси дозволяють співіснувати в межах однієї системи освіти різноманітним освітнім технологіям.

Звідси – результати впровадження дистанційної форми навчання у вітчизняну систему освіти очевидні. По-перше, це позитивний вплив на розв'язання комплексу соціально-економічних проблем різних регіонів (зростання кількості населення, зменшення безробіття, подолання злочинності, наркоманії тощо) засобами дистанційно-віртуальної освіти. По-друге, навчання населення за місцем проживання й професійної діяльності закономірно призведе до подолання відставання периферійних районів від обласних і столичних центрів щодо вільного доступу до освіти, інформації та культурних досягнень людської цивілізації. Цю впевненість підкріплюють і висновки експертів, які оцінюють ринок дистанційного навчання в Україні як досить перспективний.

Отже, на наше переконання, майбутнє освіти – за розвитком технологій дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій. Впровадження дистанційної форми навчання полегшить тим, хто навчається, доступність отримання нових знань, більш сучасних навчальних матеріалів, забезпечить навчання незалежно від відстані до навчального закладу, допоможе індивідуалізувати навчальний процес. А разом з іншими формами здобуття освіти сприятиме якісному зростанню інтелектуального потенціалу тих, хто навчається, в тому числі підвищенню рівня підготовки фахівців, яких готує вища школа. Можна без перебільшення стверджувати, що дистанційна освіта стає важливим аспектом процесу вдосконалення всієї сфери освіти України. Ефективна практика застосування дистанційних технологій потребує глибокого вивчення з метою пошуку можливих шляхів реалізації прогресивного зарубіжного досвіду, що дозволить поліпшити практику організації дистанційної освіти в Україні.

Таким чином, факт створення державних програм, які підтримують розвиток дистанційного навчання в структурних підрозділах системи освіти,

впровадження спеціальної технічної підтримки, а також досвід використання дистанційного навчання в низці освітніх закладів, передовсім у ВНЗ, дають можливість зробити висновок, що нині дистанційна форма навчання в Україні знаходиться на стадії активного становлення. Досить швидкий її розвиток дозволяє говорити про перспективність цієї форми неперервної освіти в умовах України, а це свідчить, що науково-дослідна і практична робота над проблемами дистанційного навчання повинна бути постійною і системною.

### Література

1. *Михальченко Н.* Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? – К., 2001. – 247 с.
2. *Сисоєва С.О.* Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журн. – 2003. – Вип. 3-4. – 308 с.
3. *Кастельс М.* Информационная эпоха. – М., 2000. – 890 с.
4. *Элиот Т.* Информация и телекоммуникация в постиндустриальном обществе // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – 339 с.
5. *Закон України „Про національну програму інформатизації”* // zakon1.rada.gov.ua
6. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 192 с.
7. *Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации: Проблемы информатизации высшей школы.* – М., 1998. – 57 с.
8. *Середа Ю.А.* Информационные технологии в образовании // www.atlant.osp.ru / pcworld / 2002 /01/ – С. 2.
9. *Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры.* Париж, 1998. / *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры.* – М., 1999. – 36 с.

10. *Мелюхин И.С.* Информационное общество и государство // [www.for-ua.com/](http://www.for-ua.com/) – С. 7-8.
11. *Марков П.А.* Информационные технологии в учебном процессе. – М.: ЛБЗ, 1998. – 201 с.
12. *Згуровський М.З.* Проблеми освіти у мінливому суспільстві. Доповідь на 5-ій Міжнародній науково-практичній конференції „Проблеми та шляхи розвитку вищої технічної освіти”. – К.: НТУУ – КПІ. – 2000. – 147 с.
13. *Черников А.* Очевидные успехи дистанционного образования // <http://itc.ua/print/>
14. *Теория и практика дистанционного обучения* / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; Под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр „Академия”, 2004. – 416 с.
15. *Развитие информационных технологий в образовании: Аналитический доклад.* Институт ЮНЕСКО информационных технологий в образовании (ИИТО). – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1997. – 60 с.
16. Долинер Л. И. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы и перспективы // Информатика и образование. - 2003. - № 6. - С. 127.
17. Гапонова С.А., Мартынова *НА.* Зависимость динамики психических состояний взрослых учащихся от способов предъявления информации // Психологический журнал. - 2003. - Т. 24, № 6. - С. 86-93.
18. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. – 195 с.
19. Центри дистанційної освіти в Україні // [www.osvita.org.ua/distance/ukraine/centers](http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/centers)
20. Ретинская И. В. Компьютерные технологии обучения в технических вузах с 70-х годов прошлого века до наших дней. – Режим доступа: [www.computer-museum.ru/histussr/vuz\\_1970-2006.htm](http://www.computer-museum.ru/histussr/vuz_1970-2006.htm)

21. Ретинская И.В., Шугрина М.В. Отечественные системы для создания компьютерных учебных курсов // Мир ПК. – 1993. – №7. – С. 55-60.
22. *Скребицкий Э.Г., Холина Л.И.* Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения. – Новосибирск, ГАСУ, 1999. – 138 с.
23. *Шумихина Т.А.* Дистанционные курсы обучения школьников. Проект „Интернет-класс” МЦИО // [www.ict.edu.ru](http://www.ict.edu.ru)
24. *Тихонов А.Н., Иванников А.Д.* Технологии дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 15-18.
25. *Пономарёва Е.* Возможность дистанционного образования для детей-инвалидов посредством внедрения Интернет-школы // Дистанционное образование. – 2003. – № 5. – С. 33-38.
26. *Лещенко І.Т.* Прогресивні ідеї російського досвіду організації дистанційної освіти // Вісн. Черк. ун-ту. – Черкаси, 2008. –Вип. 119. – Сер.: Пед. наук. – С. 59-63.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ**

**Герасімова Н.Є.**

### **ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС У ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ**

Найбільш активно проблема внутрішньоособистісних конфліктів розроблялася класиками зарубіжної психології. Аналіз існуючих концепцій показує неоднозначність поглядів на це явище. Їхньою характерною рисою є те, що проблема внутрішньоособистісного конфлікту в основному вирішується в контексті розуміння особистості, яке сформулювалося в рамках тої чи іншої психологічної школи.

Різниця теоретичних і практичних підходів до пояснення цього явища, демонструє насамперед складність самого явища внутрішньоособистісного конфлікту, а також якоюсь мірою слабкість психолого-теоретичної бази сучасної науки про психіку для узгодженого розуміння проблем, пов'язаних із ним.

Дослідження зарубіжних та вітчизняних авторів у цілому значно розширили сучасні уявлення про багато питань, пов'язаних із внутрішньоособистісним конфліктом. Разом із тим, вони не заповнили пробіли, що мали місце в інтерпретації сутності цього явища.

З огляду на те, що проблема внутрішньоособистісного конфлікту має міждисциплінарний характер (її розглядали психологи, патопсихологи, психофізіологи, психіатри), створюються додаткові перешкоди на шляху адекватної інтерпретації різних для цих наук методологічних підходів, методичних, а також категоріально-понятійного апарату. На наш погляд, одним

із шляхів, який б дозволив би певною мірою перебороти ці труднощі, стало б застосування не часткового, а системного аналізу [19, с. 34].

Загально визнано, що внутрішньособистісні конфлікти не виникають без впливу на особистість навколишнього середовища, у тому числі й соціального. "Чистих", тобто таких, що з'явилися лише завдяки внутрішнім діям, внутрішньоособистісних конфліктів немає. Виходячи з природи протиріч, які лежать в основі конфлікту, їх можна розділити на дві групи:

1. Ті, що виникають як результат переходу об'єктивних протиріч, зовнішніх стосовно людини, у внутрішній світ (моральні конфлікти, адаптаційні та ін.).

2. Ті, що виникають із протиріч внутрішнього світу особистості (мотиваційні конфлікти, конфлікт неадекватної самооцінки) та відбивають ставлення особистості до навколишнього середовища.

Використання принципу системності, результати аналізу теоретичних джерел і експериментальних досліджень обумовили вибір теорії особистості, покладеної в основу розгляду проблеми внутрішньоособистісного конфлікту. О.О. Донченко і Т.М. Титаренко [7] виділяють три базові рівні розвитку психологічного протиріччя:

- 1) психологічна рівновага внутрішнього світу особистості;
- 2) порушення рівноваги, ускладнення, утруднення основних видів діяльності, проекція психологічного дискомфорту на роботу, спілкування (внутрішньоособистісний конфлікт);
- 3) неможливість реалізації планів і програм, "розрив життя", неможливість виконувати свої життєві функції до того часу, поки не розв'яжеться протиріччя (життєва криза).

Розглядаючи проблему джерела конфлікту, необхідно вбачати це джерело в складному, єдиному, взаємозалежному процесі взаємодії особистості й середовища. Тобто стан внутрішньоособистісного конфлікту виникає при визначеному поєднанні особистісних особливостей індивіда й чинників середовища, стимулів, які впливають на особистість. Подібне сполучення



можна тлумачити з погляду висунутого К. Левінім [31] принципу психологічної єдності особистості й навколишнього світу. Для того, щоб виник внутрішньоособистісний конфлікт, необхідні особистісні й ситуативні умови.

Серед особистісних умов можна вичленити в індивіда такі показники:

- 1) складний внутрішній світ й актуалізація цієї складності;
- 2) складна й розвинена ієрархія потреб і мотивів;
- 3) високий рівень розвитку почуттів і цінностей;
- 4) складно організована й розвинена когнітивна структура, здатність індивіда до самоаналізу й саморефлексії.

Ситуативні умови, які актуалізують внутрішньоособистісний конфлікт, досліджені в працях В.С. Мерліна [13]. Ці умови є зовнішніми й внутрішніми.

Зовнішні умови конфлікту редукуються до того, що задоволення яких-небудь глибоких і активних мотивів та відносин особистості стає зовсім неможливим або перебуває під загрозою: вже в боротьбі з природою виникають труднощі і перешкоди на шляху до задоволення мотивів і відносин особистості; задоволення одних мотивів неминуче породжує виникнення інших, ще не задоволених мотивів; життя в соціумі вимагає обмеження різних мотивів, іноді дуже глибоких, наприклад, прагнення до збереження життя.

Внутрішній конфлікт з'являється тільки тоді, коли зовнішні обставини породжують певні внутрішні умови. Внутрішні умови конфлікту охоплюють протиріччя між різними сторонами особистості: ці сторони повинні бути значущими. мати приблизно рівну значущість для особистості; особистість усвідомлює суб'єктивну нерозв'язаність ситуації. Конфлікт виникає тоді, коли людині здається, що вона неспроможна змінити ситуацію.

Особистість і події взаємно переломлюються, і залежно від психологічного перероблення індивідом різних обставин життя, вони викликають різні переживання й реакції. Зважаючи на цей принцип, важливо враховувати не лише особистісні риси індивіда, характеристики ситуації, але, насамперед, природу взаємодії у системі "індивід – ситуація", специфіку

відображення у свідомості цієї особистості, суб'єктивну значимість її для конкретної людини.

Часто суб'єктивна значимість скрутної ситуації сприймається індивідом із погляду тих особистісних цінностей, яким ця ситуація несе загрозу. Ця обставина й робить ситуацію для індивіда конфліктною. Про цю особливість взаємодії індивіда й ситуації Л.І. Анциферова пише так: "Для того, щоб зберегти, захистити, ствердити певну цінність, суб'єкт вдається до різних прийомів зміни ситуації. При цьому, чим помітніше місце в значеннєвій сфері особистості посідає об'єкт, який знаходиться в небезпеці, тим інтенсивніше сприймається особистістю загроза, тим вищий мотиваційний потенціал збігу з труднощами" [2, с. 8]. Якщо обставини життя жадають від індивіда таких дій і умов, які перебувають на межі його адаптивних можливостей або навіть перевершують наявні в нього резерви, настає стан внутрішньоособистісного конфлікту.

На наш погляд, існує діалектичний взаємозв'язок між ситуацією й особливостями особистості при виникненні внутрішньоособистісного конфлікту. Цей зв'язок можна виразити таким способом: чим гостріше й раптовіше діють негативні фактори середовища, тим меншу роль відіграють особистісні риси, і навпаки, при зменшенні масивності й гостроти впливу цих факторів індивідуальний склад особистості здобуває велику роль.

Відштовхуючись від цього розуміння й розглядаючи стан адаптації, можна говорити про деякий психологічний простір адаптаційних можливостей особистості.

Деякі особливості індивіда або певні чинники середовища звужують цей простір, знижують ступінь вживання особистісних заходів щодо відновлення процесу адаптації людини.

У конкретної людини можливість появи внутрішньоособистісного конфлікту зумовлюється складною взаємодією негативних факторів середовища й особистісних якостей, при цьому, саме ці чинники знаходять індивідуально найслабше в індивіда місце опору їм. Внутрішньоособистісний

конфлікт ми визначаємо як гостре переживання, викликане тривалою боротьбою структур внутрішнього світу індивіда, яка відбиває суперечливі зв'язки із соціальним середовищем і гальмує прийняття рішення.

Аналізуючи концепції вітчизняних і зарубіжних дослідників ми відзначали, що багато хто з них указував на те, що в основі внутрішньоособистісного конфлікту лежать протиріччя між різними мотивами, цінностями, установками і т.п., актуалізованими одночасно, майже однакової сили, але протилежно напрямленими. Тобто, внутрішньоособистісний конфлікт можливий тоді, коли під впливом певних умов відбувається одночасна актуалізація двох протилежних тенденцій особистості. Про це, зокрема, писала К.С. Калмикова: "...внутрішньоособистісні протиріччя являють собою якесь співвідношення двох різноспрямованих тенденцій внутрішнього світу (спонукань, цінностей відносин, оцінок, почуттів), а саме їхнє протистояння, обумовлене збігом їх або в часі, або в плані предметної віднесеності. Так чи інакше, внутрішньоособистісне протиріччя, утворене парою тенденцій, близьких за суб'єктивною значимістю, одночасна реалізація яких завдяки певним причинам або зовнішнім умовам неможлива" [9, с. 34]. При досягненні певної гостроти внутрішньоособистісного протиріччя настає внутрішньоособистісний конфлікт Автор розуміє, його як "... кульмінацію, вищу точку, до якої, однак, внутрішньоособистісне протиріччя необов'язково і не завжди піднімається, бо може бути вирішене на попередніх стадіях" [9, с. 41].

Основну відмінність внутрішньоособистісного протиріччя від внутрішньоособистісного конфлікту К.С. Калмикова бачить у тім, що при конфлікті протиріччя між тенденціями суб'єктивно переживаються особистістю як абсолютно несумісні, протилежні, розбіжні на 180 .

На підставі цього, виділяють такі головні структури внутрішнього світу особистості, які вступають у конфлікт [4]:

1. **Мотиви**, які відбивають прагнення особистості різного рівня (потреби, інтереси, бажання, потяги і т.п.). Вони можуть виражаються поняттям "хочу" ("Я хочу").

2. **Цінності**, які втілюють у собі суспільні норми і виступають, завдяки цьому, як еталони належного. Маються на увазі особистісні цінності, тобто прийняті особистістю, а також ті, котрі не приймаються, але з огляду на їх суспільну або іншу значимість вона змушена вибирати їх. Тому вони позначаються словом "треба" або словосполученням "Я мушу".

3. **Самооцінка**, обумовлена самоцінністю, оцінкою особистістю своїх можливостей, властивостей і місця серед інших людей. Як вираження рівня домагання особистості, самооцінка виступає своєрідним побудником її активності, поведінки. Виражається за допомогою слів "можу" або "не можу" та словосполученням "Я є".

Отже, узагальнюючи сказане можна твердити, що в основі внутрішньоособистісного конфлікту лежить протиріччя між різними мотивами, цілями, цінностями, майже однієї сили, але протилежно направленими.

Внутрішньоособистісному конфліктові властиві деякі ознаки, які слід обов'язково враховувати при його виявленні. До цих особливостей належать:

1. *Незвичайність із кута зору структури конфлікту*. Тут немає суб'єктів конфліктної взаємодії в окремих особистостях або груп людей.

2. *Специфічність форм перебігу і прояву*. Такий конфлікт має форму важких переживань. Він супроводжується специфічними станами: страхом, депресією, стресом. Часто внутрішньоособистісний конфлікт переходить у невроз.

3. *Латентність*. Внутрішньоособистісний конфлікт не завжди легко встановити.

Критеріями внутрішньоособистісного конфлікту є:

1. У *когнітивній сфері*: суперечливість "образу Я"; зниження самооцінки; усвідомлення свого стану як психологічного глухого кута; уповільнення прийняття рішень; суб'єктивне визнання наявності проблеми

ціннісного вибору, сумнів в істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт раніше керувався;

2. В *емоційній сфері*: психоемоційна напруженість; значні негативні переживання;

3. У *поведінковій сфері*: ослаблення якості й інтенсивності діяльності; зниження задоволеності діяльністю; негативне емоційне тло спілкування. Інтегральні критерії: порушення нормального механізму адаптації; посилення психологічного стресу.

Поміж важливих питань теорії внутрішньоособистісних конфліктів центральне місце належить їх типології, що пояснюється потребою контролю та регулювання внутрішніх конфліктів, передбачення їхніх, наслідків.

Проведене нами дослідження різних підходів до розуміння внутрішньоособистісного конфлікту показало, що більшість теоретичних концепцій передають один або декілька видів внутрішньоособистісних конфліктів. У психоаналізі на перше місце висунуті конфлікти між потребами особистості, а також між потребами і соціальними нормами. В інтеракціонізмі піддають аналізу рольові конфлікти. Однак у реальному житті відбувається багато інших внутрішньоособистісних конфліктів.

Вивчаючи внутрішньоособистісний конфлікт із різних кутів зору, можна виділити суттєві класифікаційні критерії і, відповідно, отримати різні типології.

Конфлікти розрізняють за:

- 1) джерелом;
- 2) змістом;
- 3) значимістю;
- 4) типом розв'язання;
- 5) тривалістю.

К. Левін [280] розглядав внутрішньоособистісні конфлікти за такими видами:

1. *Еквівалентний*. Конфлікт виникає тоді, коли суб'єкт змушений виконати дві або декілька важливих для нього справ.

2. *Вітальний*. Суб'єкт повинен приймати рішення, яке його не приваблює.

3. *Амбівалентний*. Конфлікт виникає тоді, коли одні й ті ж дії або результати одночасно притягуються й відштовхуються.

4. *Фрустраційний*. Конфлікт виникає тоді, коли бажані дії не приймаються суспільством, його нормами та правилами.

О.Р. Лурія [12], спираючись на положення "теорії поля" К. Левіна, запропонував свою класифікацію внутрішніх конфліктів. Вона включає в себе три основні типи:

1. *Конфлікт "наближення – наближення"*. Це стан людини, коли їй доводиться вибирати одну з двох однаково бажаних альтернатив;

2. *Конфлікт "наближення – віддалення"*. В даному разі одна і та сама ціль для людини є водночас як привабливою, так і відштовхувальною, викликає як позитивні, так і негативні емоції. Такий конфлікт можна назвати амбівалентним. До речі, амбівалентність – одна з най поширеніших ознак внутрішніх конфліктів;

3. *Конфлікт "віддалення – віддалення"*. Тут людина вимушена вибирати одну з двох непривабливих альтернатив.

Для того щоб звести всі класифікації у єдину типологію, необхідна підстава, що дала б змогу об'єднати в систему всю розмаїтість внутрішніх конфліктів. Такою базою є ціннісно-мотиваційна сфера особистості. Залежно від того, які сторони душевного світу особистості вступають у внутрішній конфлікт, виділяють шість основних видів внутрішньоособистісного конфлікту (табл. 1) [4].

1. *Мотиваційний конфлікт*. Це один із найчастіше досліджуваних видів внутрішньоособистісного конфлікту, зокрема, у психоаналітичному напрямі. Вирізняють конфлікти між несвідомими прагненнями, між прагненнями до влади і до безпеки, між двома позитивними тенденціями, або як зіткнення різних мотивів.

2. *Моральний конфлікт.* В етичних ученнях його часто називають моральним, або нормативним, конфліктом. Розглядається як конфлікт між бажанням і обов'язком, між моральними принципами й особистими уподобаннями, між прагненням діяти відповідно до бажання й вимогами дорослих або суспільства. Іноді тлумачиться як конфлікт між обов'язком і сумнівом у необхідності виконувати його.

Таблиця 1

### Основні види внутрішньоособистісних конфліктів

Структури внутрішнього світу особистості, яка переживає конфлікт			Вид внутрішньоособистісного конфлікту
"хочу" ("Я хочу")	"треба" ("Я мушу")	"можу" ("Я є")	
↔			Мотиваційний конфлікт (між "хочу" і "хочу")
	↔		Моральний конфлікт (між "хочу" і "треба")
	↔		Конфлікт нереалізованого бажання (між "хочу" і "можу")
		↔	Рольовий конфлікт (між "треба" і "треба")
		↔	Адаптаційний конфлікт (між "треба" і "можу")
		↔	Конфлікт неадекватної самооцінки (між "можу" і "можу")

3. *Конфлікт нереалізованого бажання* або комплексу неповноцінності. Це конфлікт між бажаннями й дійсністю, яка блокує їхнє задоволення. Іноді його трактують як конфлікт між "хочу бути таким, як вони" (референтна група) і неможливістю це реалізувати. Конфлікт може виникати не

тільки тоді, коли дійсність блокує реалізацію бажання, але й у результаті фізичного безсилля людини його втілити. Подібні конфлікти виникають через незадоволення своєю зовнішністю, фізичними даними й здібностями. До цього виду належать і внутрішньоособистісні конфлікти, в основі яких лежать сексуальні патології.

**4. Рольовий конфлікт** виражається в переживаннях, пов'язаних із неможливістю одночасно реалізувати кілька ролей (міжрольовий внутрішньоособистісний конфлікт), а також через різне розумінням вимог, висунутих самою особистістю до виконання однієї ролі (внутрішньорольовий конфлікт). Цей вид включає в себе внутрішньоособистісні конфлікти між двома цінностями, стратегіями або сенсами життя.

**5. Адаптаційний конфлікт** трактується як у широкому сенсі, тобто як породжений на ґрунті порушення рівноваги між суб'єктом і навколишнім середовищем, так і у вузькому значенні, як конфлікт спричинений порушенням процесу соціальної або професійної адаптації. Це конфлікт між вимогами дійсності й професійними, фізичними, психологічними можливостями людини. Невідповідність можливостей особистості вимогам середовища або діяльності може розглядатися з цього боку, як тимчасова неготовність, з другого – нездатність виконати пропоновані вимоги.

**6. Конфлікт неадекватної самооцінки.** Адекватність самооцінки особистості залежить від її критичності, вимогливості до себе, ставлення до успіхів і невдач. Розбіжність між домаганнями й оцінкою своїх можливостей веде до того, що в людини виникають підвищена тривожність, емоційні зриви і т.п. Серед конфліктів неадекватної самооцінки виділяють конфлікти між завищеною самооцінкою й прагненням реально оцінювати свої можливості, між заниженою самооцінкою й усвідомленням об'єктивних досягнень людини, а також між прагненням підвищити домагання, щоб одержати максимальний успіх і знизити домагання, для уникнення невдач.

Крім того, відокремлюють *невротичний конфлікт*. Він – результат довгострокового збереження "простого" внутрішньоособистісного конфлікту.



Знання психологічних проблем виникнення й подолання внутрішньоособистісних конфліктів – неодмінна умова подальшого освоєння навичок спілкування, регулювання та розв'язання конфліктних ситуацій. Зокрема, Г.В. Ложкін та Н.І. Повякель [11] виділяють внутрішні конфлікти студентів у процесі їхньої професійної ідентифікації, яка проявляється у прийнятті провідних професійних ролей, цінностей і норм, сформованих мотиваційних структур, що спонукують особистість до ефективної практичної діяльності:

1. *Конфлікт незгодженості*, який проявляється в незгодженості, зіткненні теоретичних знань студентів і повсякденних знань, сформованих на базі життєвого досвіду.

2. *Конфлікт "Я" – ідентифікації*, пов'язаний з незгодженістю уявлень про себе з об'єктивною інформацією про особистісні якості, здібності, можливості тощо.

3. *Конфлікт "десемантизації"*, обумовлений незгодженістю автономності, закритості сукупності знань із професійним контекстом.

4. *Імітаційно-поведінковий (рольовий) конфлікт*, який полягає у зіткненні двох видів рольової поведінки – навчально-рольової та професійно-рольової.

Сутність викладеного дає підстави твердити, що:

1) серед питань теорії внутрішньоособистісних конфліктів провідне місце належить їх типології, що зумовлено необхідністю контролювати та регулювати внутрішні конфлікти, передбачати їхні наслідки;

2) типологізація відіграє важливу методологічну роль у пізнанні природи конфліктів;

3) внутрішньоособистісні конфлікти розрізняються за низкою ознак: за джерелом, за змістом, за значимістю, за типом розв'язання, за формою розв'язання, за тривалістю перебігу.

Проблема внутрішньоособистісних конфліктів, соціально-психологічної адаптації та девіантності належить до головних об'єктів практичної царини

структурної теорії захисту. Однозначне визначення змістовних та оцінних характеристик механізмів захисту, причин їх утворення, функціонально-цільових особливостей, співвідношень між ними, дає можливість відповісти на актуальні питання вікової, педагогічної та соціальної психології. До них належать, перш за все, реальні причини стану перманентного конфлікту як зовнішнього, так і внутрішнього плану, як латентного, так і актуального.

Знання причин стає підставою для втручання в процес розвитку конфлікту, а розуміння внутрішньої логіки цього розвитку – забезпечує цілеспрямоване керівництво ним. Зокрема, вирішується важлива проблема прогнозування поведінки дезадаптованих індивідів залежно від зміни реальної ситуації.

Треба сказати, що роль механізмів психологічних захистів в ослабленні внутрішньоособистісних конфліктів та усунення їх у реальності оцінюється дослідниками неоднозначно.

Психологічний захист уперше дослідив З. Фрейд. Учений вбачав механізми виникнення цього явища, передусім, у боротьбі несвідомого із "захисними механізмами" свідомого "Я". Ним виділені такі захисні механізми, як подавлення, регресія, заперечення, витіснення, сублімація, проєкція, раціоналізація та деякі інші [25]. Сучасна психоаналітична психологія кількість захисних механізмів значно розширила.

У теорії психоаналізу механізми "психологічного захисту" розглядалися як засоби ослаблення інтрапсихічного конфлікту (напруження, занепокоєння), зумовленого протиріччями між інстинктивними імпульсами несвідомого та інтеріоризованими вимогами зовнішнього середовища, що виникають у результаті соціальної взаємодії. У подальшому ці аспекти "психологічного захисту" широко обговорювалися в працях неофрейдистів. Учені неоднозначно трактують психологічні передумови виникнення цього феномена. В А. Адлера [1] – це почуття неповноцінності, яке породжує прагнення до компенсації, у Г. Саллівена [33] – потреба в безпеці та прагнення уникнути травми і, як наслідок, "вибіркова" увага. За Е. Фроммом [26] захист

проявляється в автоматизованому та несвідомому конформізмі, націленому на подолання почуття самотності. К.Хорні [28] відзначає, що захисні механізми можуть проявлятися у перенесенні своїх конфліктів на зовнішню ситуацію, на інших людей, а це має деструктивний вплив на процес спілкування. Вона звертає особливу увагу на наявність внутрішнього конфлікту, пов'язаного із захистами. При цьому зазначається, що "протиріч між тенденціями, які конфліктують у здорової людини значно менше, ніж у невротика".

Таким чином, негативні функції психологічних захистів полягають у тім, що крім спотворення свідомості суб'єкта вони керують його діями, проявляються у неадекватному самосприйнятті та сприйнятті інших. Відхід від реальності та наступна дезадаптація – такі недоліки захисної поведінки, висвітлені в працях неофрейдистів.

Крім відмови від реальності, багато авторів спостерегли такі її особливості, як ригідність, автоматизм, імпульсивність, неусвідомлення дій, відсутність цілісної характеристики ситуації [1; 25; 26; 28; 32; 33].

Ми підтримуємо тих авторів, які відносять суб'єктивні засоби захисту, пов'язані із спотворенням реальності, до негативних проявів психіки. Саме такий відхід від проблем дійсності й перетворює їх у психічні проблеми, які призводять до того, що суб'єкт вирішує їх в ідеальному ("розумовому") плані без взаємодії з реальністю.

Розкриття внутрішніх передумов захисної поведінки викликає труднощі в плані дослідження психологічних характеристик цього феномена, бо це явище належить до несвідомої сфери психічного апарату. Розвиток захистів завжди пов'язаний з поліморфністю вчинків, до того ж динаміка психологічних захистів не погоджується з просоціальними умовними цінностями: "бути скромним", "делікатним", "вихованим" і т.п. Захисній системі потрібно вирішувати завдання, які одночасно мають забезпечити реалізацію захисних тенденцій та зберегти повагу й самоповагу суб'єкта.

Загалом мета психологічного захисту полягає в тому, щоб:

1) звільнити індивіда від неузгоджених поштовхів до дій та амбівалентних почуттів;

2) запобігти усвідомленого, небажаного та хворобливого розуміння ситуації;

3) скасувати тривоги та напруження або пом'якшення незадоволення.

У ході розроблення загальної концепції захистів науковці вивчили значний корпус джерел, серед них як психоаналітичні, так і психіатричні й загальнопсихологічні (Arieti, 1974; Chapman, 1967; Coleman, 1956; English & Finch, 1964; Ewalt & Farnsworth, 1963; Fenichel, 1948; Freedman, Kaplan & Sadock, 1975; Gilbert, 1970, Gregory, 1968; Lazarys, 1966; Noyes & Kold, 1949; Reich, 1945; White, 1948). Ці праці послужили фундаментом виділення 16 захисних механізмів, що утворюють сферу психологічного захисту.

Синтезовані визначення 16-ти механізмів захисту дав Р. Плутчік [21]:

1. Регресія – повернення в стані стресу до ранніх або більш незрілих патернів поведінки й задоволення.

2. Заперечення – відсутність усвідомлення певних подій, елементів життєвого досвіду або хворобливих почуттів.

3. Проекція – несвідоме відображення власних емоційно неприйнятних думок, властивостей або бажань і приписування їх іншим людям.

4. Заміщення – вивільнення прихованих емоцій (зазвичай гніву) на предмети, тварин або людей, які сприймаються, як менш небезпечні для індивіда, ніж ті, які насправді викликали емоції.

5. Компенсація – інтенсивна спроба виправити або знайти належну заміну реальній або уявній, фізичній або психологічній неспроможності .

6. Рухова активність – зниження занепокоєння, викликаного заборонаю спонукання, шляхом розв'язання його прямого або непрямого вираження без розвитку почуття провини.

7. Фантазія – утеча в уяву з метою відходу від реальних проблем або для запобігання конфлікту.

8. Ідентифікація – несвідоме моделювання відносин і поведінки іншої особи як шлях до підвищення самоцінності або подолання можливого розділення або втрати.

9. Інтелектуалізація – несвідомий контроль над емоціями й спонуканнями через надмірне покладання на раціональне тлумачення подій.

10. Інтроекція – присвоєння цінностей, стандартів або рис характеру інших людей для попередження конфліктів або небезпек із їхнього боку.

11. Ізоляція – емоційне сприйняття ситуацій, які травмують, або спогад про них без природного почуття тривоги, пов'язаного з ним.

12. Подавлення – виключення зі свідомості розуміння або досвіду й пов'язаних із ним емоцій.

13. Сублимація – задоволення інстинктивного або неприйняттого почуття (особливо сексуального або агресивного), яке витісняється завдяки здійсненню соціально дозволених і підтримуваних альтернатив.

14. Анулювання – поведінка або мислення, що сприяють символічному зведенню нанівець попереднього поведінкового акту або думки, які супроводжуються сильним занепокоєнням або почуттям провини.

15. Раціоналізація – знаходження правдоподібних причин для виправдання дій, викликаних придуманими, неприйнятними почуттями.

16. Утворення реакції – попередження виражень неприйнятних бажань, особливо сексуальних або агресивних, шляхом розвитку або підкреслення протилежного ставлення й поведінки.

За допомогою засобів психологічного захисту відбувається реалізація його мети при наявності когнітивної бази – умовних цінностей. З огляду зв'язку на це Т.С. Яценко [30] знаходить підстави окреслити два дуже важливі види захистів – базові та ситуативні (периферійні). На її думку, в базових захистах концентрується весь інфантильний емоційно значущий досвід суб'єкта, пов'язаний з "людьми дитинства". Ці люди характеризуються наявністю

первинних лібідіозних потягів (або, навпаки, мортидіозних відштовхувань), які невидимо програмують актуальну поведінку. Психічні захисти підкоряються єдиному механізмові "від слабкості до сили". Базові захисти однобічно здійснюють бачення ситуації "ззовні", залишаючись невидимими для свідомості. Периферійні – пристосовуються до особливостей ситуації спілкування та партнера, тобто того, з ким спілкується.

Підбиваючи підсумок, можна констатувати, що психічні захисти – це внутрішньо зумовлене структурне утворення психіки, якому властива системність функціональних проявів, що виражається в логіці несвідомого. Захисти, що її реалізують, належать до базових. Периферійні, або ситуативні захисти, хоч і пов'язані з базовими, більшою мірою слугують адаптації до ситуації "тут і тепер".

Завдяки розумінню сутності психологічного захисту, відкриваються можливості психокорекції адаптаційних можливостей особистості. Специфіка адаптації особистості полягає в тому, що в процесі своєї життєдіяльності вона стикається з необхідністю активно пристосовуватися до різних елементів соціального середовища.

При вивченні проблем адаптації, розробки теоретичних і прикладних питань адаптації людини соціологи, психологи і педагоги виходять з положення про єдність особистості і суспільства, про активний характер їх взаємодії. Втілені в концепціях К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, І.Д. Беха, Л.С. Виготського, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, Н.Г. Ничкало, С.Л. Рубинштейна, В.А. Семиченко, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, Т.С. Яценко, вони дозволяють розкрити сутність процесу адаптації як виразу єдності взаємодіючих сторін (людини і соціального середовища) з притаманними йому протиріччями.

В основі цієї єдності, з одного боку, лежить активність соціального середовища, а з іншого – активність особистості, спрямована на пізнання оточуючого світу, вироблення певних принципів і конкретних способів взаємодії, що дозволяють не лише пристосуватися до мінливих соціальних

умов, але й перетворювати їх тією мірою, якою це виявляється доцільним для систем. Особистість являє собою відкрити самореалізуючу систему, яка має складну, багаторівневу структуру, що активно взаємодіє з навколишнім середовищем. Ступінь активності взаємодії з середовищем часто визначають через таке поняття, як адаптація. Г. Сельє під адаптацією розумів "систему дій, спрямованих на досягнення рівноваги із середовищем" [23, 54]. Тому система психологічної адаптації людини знаходиться у постійній готовності до виконання властивих їй функцій. Якщо здійснюється нормальне функціонування цієї системи, то це дозволяє людині не лише підтримувати рівновагу всередині себе, між собою і середовищем, але й здійснювати вибір оптимальних дій для досягненню поставленої мети.

Важливою проблемою адаптації студентів до умов ВНЗ є її механізми, чинники і критерії. При цьому привертає увагу той факт, що при визначенні адаптації досить часто відбувається змішування зазначених понять. Так, у визначенні адаптації як процесу формування індивідуального стилю діяльності, мова йде скоріше про механізм адаптації. В той же час І.О. Ходаков [27] використовує його як показник (критерій), а В.А. Семиченко [23] – механізм і чинник активного освоєння професії. Така неоднозначність понять пов'язана з тим, що адаптацію можна розглядати як процес і як результат. Як зазначає М.І. Скубій [24], у тому випадку, коли адаптація розглядається як процес, мова повинна йти про її чинники, про сукупність умов або обставин, які визначають результат. Якщо ж аналізується результат цього процесу, то говорять про критерії або показники.

С.В. Овдей [16] при визначенні механізмів, чинників і критеріїв адаптації приводить такі міркування: рух адаптуючого в процесі адаптації є етап даного процесу з притаманними йому властивостями, тобто чинниками, які досить часто виступають і в ролі механізмів. Як тільки рух на даному етапі припиняється, властивість етапу перетворюється на критерії, ознаки його.

І.О. Георгієва [6] вважає, що чинники – це умови і передумови, що визначають процес і результат, успішність включення людини в нове соціальне

середовище. М.О. Свиридов [22] визначає чинники як сукупність умов, які зумовлюють процес (темп, стійкість) і результат адаптації.

Можна погодитися з тим, що чинники – це сукупність умов і передумов, що зумовлюють процес адаптації, критерії – це характеристика процесу адаптації і його результату.

Автор звертає увагу на складність структури чинників, яка може бути описана за багатьма основами: соціально-економічні, соціально-демографічні, соціально-психологічні, психофізіологічні сторони у дихотоміях (загальні – особливі, внутрішні – зовнішні, основні – неосновні). Розглядаючи чинники як мотиви поведінки людини, він виділяє в них мотиваційне ядро – стійке з'єднання чинників, яке в основному визначає процес і результат адаптації, тобто тут також спостерігається деяке змішування чинників і критеріїв.

На думку О.І. Зотової та І.К. Кряжевої [8] чинниками, що впливають на адаптаційний процес, є умови життя й діяльності людини. Зокрема, оцінка і сприйняття цих умов, у першу чергу, опосередковані відношенням до змісту праці і мети діяльності. Одночасно в залежності від характерологічних особливостей особистості і невідоміючих аспектів мотиваційної структури умови діяльності можуть істотно впливати на характер і результат адаптації. З іншого боку, сама мотиваційна структура особистості, що є значною мірою результатом властивостей індивіда, від здібностей, внутрішніх тенденцій, емоційної спрямованості і якостей особистості. Саме тому, деякі автори припускають, що відповідність окремих властивостей індивідуальності особливостям діяльності, зокрема професійної, може бути умовою і показником адаптивності людини.

До чинників, що визначають адаптацію особистості окремі автори відносять соціально-психологічні характеристики колективу – характер взаємовідносин між рядовими членами (по горизонталі), характер взаємовідносин між керівниками і підлеглими (по вертикалі), стиль керівництва даним колективом, його соціально-психологічний клімат.



І.О. Георгієва [6] поділяє чинники на особистісні й зовнішні. До особистісних вона відносить:

1. соціально-демографічні характеристики учасників адаптації (стать, вік, сімейний стан, діти, побутові умови);
2. ціннісні орієнтації як змістовний компонент системи суб'єктивних відношень особистості;
3. ряд психологічних властивостей особистості.

Зовнішні чинники представлені комплексом параметрів, пов'язаних з видом діяльності групи. Це можуть бути специфічні характеристики діяльності:

- 1) зміст діяльності (праця і пізнання);
- 2) організація діяльності (ступінь регламентації діяльності, можливість індивідуальної варіативності способів і методів діяльності, форми контролю за процесом і результатом);
- 3) положення в системі соціального виробництва;
- 4) об'єктивність результатів діяльності;
- 5) співвідношення офіційної й неофіційної структур відношень у соціальній організації колективу;
- 6) система стимулювання;
- 7) вікова однорідність колективу;
- 8) ступінь участі особистостей у процесі утворення групових норм.

Одним з показників адаптації О.І. Зотова і І.К. Кряжева [8] вважають особливості особистості, що виникають в умовах психологічної напруги і стресових станів на основі конфлікту особистості з собою та оточуючими. Наявність таких конфліктів часто зумовлюється незадоволеністю особистості її власним статусом у колективі.

Адаптація особистості студента відбувається в колективі (група, факультет) і через колектив. І в цьому випадку особливий інтерес викликає початкова стадія адаптації у новому соціальному середовищі. Адаптація в колективі виступає необхідною умовою продуктивної соціальної активності, самовизначення особистості, розвитку індивідуальності студента.

У процесі соціально-психологічної адаптації досягається відповідність між поведінкою й діяльністю, що схвалюється суспільством та структурою особистості її інтересами, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю. За критерій адаптації використовують спрямованість та рівень психологічної активності особистості.

Частіше всього виділяються три основні напрями спрямованості активності, що відповідають трьом видам адаптації до зміненої ситуації:

- 1) вихід із ситуації, психологічний захист власного “Я”;
- 2) вплив на середовище з метою пристосування його параметрів до себе: від прямого (безпосереднього) впливу до пошуку обхідних шляхів;
- 3) зміна себе, своєї внутрішньої структури: від звикання, урівноваження із середовищем до уподібнення.

Отже, в процесі адаптації діє ряд важливих чинників. Процес можуть прискорити чи уповільнити не лише ті, що є в даний момент актуальними чинниками розвитку, але й попередній етап розвитку, тобто попередні чинники. На думку М.І. Педаяс [17], головним аспектом вибору професії є психологічна готовність до певної професійної діяльності, істотним показником якої є твердість професійного наміру. Певний вплив створюють вихідні чинники вибору професії, показниками яких є домінуючі професійні установки, наприклад, прихильність до дітей, інтерес до предмета або ж випадковий вибір, тобто рішення стати вчителем після невдачі на вступних іспитах до престижного вузу. Слід відмітити, що всі чинники взаємопов'язані між собою.

М.О. Свиридов [22] зауважував, що при зумовленості адаптації багатьма чинниками “спостерігається зміщення, просування, трансформації чинників-мотивів (перенесення мотивів на ціль), взаємна урівноваженість і взаємна компенсація мотивів-чинників, що відображають еквівалентність потреб-цілей, а також явище стійкого сполучення (наявність стійких груп), чинників-мотивів, які виступають як домінуюче “мотиваційне ядро”. Це така група чинників, яка в основному визначає весь процес і результат адаптації”.

Не менш важливою є проблема критеріїв адаптації, яку різні автори розуміють по-різному. Так, С.В. Овдей [16] визначає критерії як суб'єктивно-суб'єктивні (належать суб'єкту і в ньому проявляються), суб'єктивно-об'єктивні (безпосередньо пов'язані з суб'єктом, але винесені зовні, об'єктивно існують) і об'єктивні (не належать безпосередньо суб'єкту, опосередковано відображають результат адаптації). Ці три критерії існують у будь-якому виді адаптації, хоч набір може змінюватися в залежності від виду. Основний їхній зміст визначається автором так:

1. Суб'єктивно-суб'єктивні:
  - орієнтація в предметному й особистісному середовищі;
  - усвідомлення особистістю відношення до неї суспільства, членів групи;
  - усвідомлення свого професійного рівня, помилок, недоробок;
  - самооцінка своєї позиції в суспільстві, групі. Відчуття повноправності чи неповноправності членства в колективі;
  - задоволення (навчанням, працею, колективом);
  - відношення (до людей, до професії);
  - настроїв, відчуття напруги.
2. Суб'єктивно-об'єктивні:
  - поведінка в колективі й активізація навчальної і трудової діяльності, оптимальне виконання очікувань колективу, наближення основних позицій;
  - успіх у праці, рівень майстерності, продуктивність, працездатність.
3. Об'єктивні:
  - професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи;
  - соціальний рух, зміна соціально-професійного положення;
  - оцінка колективом як повноправного члена;
  - оцінка професійної майстерності;
  - відчуття членами колективу відношення особистості до колективу;

— складені відношення в колективі, рівень конфліктності в групі, психологічний клімат.

Існують різні підходи до визначення механізмів адаптаційних процесів. Так, О.Г. Мороз [14] вважає, що механізми професійної адаптації включають такі аспекти:

- По-перше, внутрішні властивості цього процесу, його суперечливі сторони, взаємодія яких визначає його зміст і загальну тенденцію розвитку.
- По-друге, специфічні особливості процесу, що розгортається на різних етапах розвитку, динаміку адаптації.
- По-третє, об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на процес адаптації.
- По-четверте, умови і способи керівництва професійною адаптацією випускника ВНЗ.

Основне протиріччя адаптації інколи розглядається у соціально-психологічному плані, а саме як протиріччя між внутрішнім світом особистості студента, його установками, мотивами, прагненнями, спрямованістю і новим соціальним положенням; між вимогами нової соціальної ролі, що об'єктивно впливає з характеру і структури діяльності, і підготовленістю випускника до її виконання.

Утім, як уже відзначалось, при внутрішньоособистісному конфлікті особистість переживає труднощі в досягненні своєї мети, створенні оптимального психологічного захисту від впливу несприятливих факторів середовища, у досягненні внутрішньої погодженості.

Тобто в умовах конфлікту відбувається тимчасове порушення нормального функціонування системи психологічної адаптації. Ці порушення при внутрішньоособистісному конфлікті виявлятимуться як на різних рівнях системи адаптації, так і в усій системі.

Особливості, які формуються в процесі життя індивіда й знаходять свій прояв у рисах характеру, емоційно-вольових якостях, мотиваційно-ціннісних орієнтаціях, досвіді – усе це створює той або той ступінь свободи реагування

людини на виниклі труднощі, створює базу адаптації до несприятливих психологічних факторів, дозволяє активно й цілеспрямовано їх перетворювати.

При внутрішньоособистісному конфлікті відбувається порушення процесу вибору найбільш оптимального шляху виходу зі становища, що склалося, можливості адекватного й цілеспрямованого перетворення несприятливих факторів, які впливають на особистість. Це обумовлено тим, що при внутрішньоособистісному конфлікті протиріччя охоплює основні особистісно значимі, змістоутворюючі аспекти індивіда, які відіграють особливу роль у виробленні найоптимальнішої програми досягнення важливих для особистості цілей.

Ми припускаємо, що при внутрішньоособистісному конфлікті порушується оптимальна регуляція поведінки та діяльності особистості. Ці порушення змушені знаходити своє відображення в змінах когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості, а також існуючої системи взаємовідношень між ними.

Поведінкова, когнітивна та емоційна сфери особистості пов'язані, зауважує К.С. Калмикова, з емоційним станом індивіда, який "відрізняється за рівнем організації – від ситуативного настрою, конкретних реакцій до узагальнених світовідчуттів" [9, 62]. Слід сказати, що емоційний стан будь-якого рівня складності – сутність відображення реально існуючих зв'язків між мотивами й ціннісними орієнтаціями особистості та її конкретної діяльності.

Твердження про вияви конфлікту в різних сферах особистості приводить нас до виділення основних критеріїв цього стану. Розглядаючи когнітивну сферу й насамперед розуміючи її як сферу свідомості особистості, такими критеріями виступатимуть особливості образу "Я" та самооцінка особистості.

Проблема "образу Я" особистості, особливості її самооцінки як прояву внутрішньоособистісного конфлікту активно вивчається гуманістичною психологією. За К. Роджерсом [20], у людини ступінь задоволеності життям залежить від того, наскільки її "Я – реальне" та "Я – ідеальне" узгоджене між собою. При виникненні конфлікту в індивіда виникає протиріччя між цими

складовими "образу Я". Саме це й слугуватиме одним із критеріїв прояву цього стану.

На наш погляд, міркування вченого про протиріччя між "Я – реальним" та "Я – ідеальним" як вияв конфлікту, відтворює чільний аспект когнітивної сфери особистості. Оскільки протиріччя важливі для індивіда, але ступінь досягнення цілей низький, відбувається зміни внутрішнього образу, самооцінки. Тому під час переживання особистістю внутрішнього конфлікту, відображенням у свідомості цих змін стане чималою різниця між образами "Я – реальне" та "Я – ідеальне".

При внутрішньоособистісному конфлікті спостерігається зниження самооцінки студентів також. Самооцінка – вагомий регулятор поведінки особистості. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань, тобто зі ступенем трудності мети, яку індивід ставить перед собою.

Таким чином, в когнітивній сфері найважливішим критерієм внутрішньоособистісного конфлікту студента є: протиріччя "образу Я", велика розбіжність між "Я – реальним" та "Я – ідеальним", зниження самооцінки, а також стан "психологічного глухого кута", із якого особистість на цей момент не бачить виходу.

Внутрішньоособистісний конфлікт знаходить своє вираження і в емоційній сфері особистості студента. Критерієм конфлікту в цій ділянці служить домінування негативно спрямованих емоцій. За словами Р. Плутчіка [21, 32] емоції виступають чинником інтеграції реакцій організму, процесом, який об'єднує та спрямовує пристосувальні можливості індивіда до середовища, критерієм корисності та шкідливості функціональної діяльності. Оскільки ситуація внутрішньоособистісного конфлікту для індивіда значима, вона породжує емоційні негативні переживання, які призводять до психологічного дискомфорту.

Знижений настроєвий фон, перевагу негативних емоцій при внутрішньоособистісному конфлікті можна характеризувати і через таке поняття, як депресія. Дослідження, проведене багатьма вченими [2; 5; 18; 29]

показали, що депресивні реакції у студентів виникають тоді, коли звичні форми адаптаційних реакцій не спрацьовують. Крім того, для студентів, які перебувають у стані внутрішньоособистісного конфлікту, характерна так звана когнітивна тріада депресії, яка охоплює негативні почуття, які належать до оцінки "Я". До цієї тріади входять: по-перше, низька самооцінка, почуття ущербності в яких-небудь сферах психологічного функціонування; по-друге, виділяється компонент атрибутивного каузального стилю, результатом якого є самозвинувачення й самокритика; по-третє, втрата віри в себе, негативне очікування.

Усі перераховані ознаки, тією або тією мірою притаманні студентам, які переживають стан внутрішньоособистісного конфлікту, хоча виразність і глибина функціонального депресивного стану (невротичної депресії) у них індивідуально різні. Інтенсивність і можливість появи депресивного стану в студентів залежить від двох основних факторів: по-перше, від виду конфлікту, а, по-друге, від індивідуальних особливостей особистості, яка переживає цей конфлікт.

Стан внутрішньоособистісного конфлікту знаходить своє відображення й у поведінковій сфері особистості. Найбільш типовими критеріями внутрішньоособистісного конфлікту в поведінковій сфері, як свідчить аналіз поглядів учених і наших спостережень, є, насамперед, зниження якості й інтенсивності спілкування, об'єктивних показників навчальної діяльності та суб'єктивного задоволення від контактів із людьми.

Для студентів, які переживають стан внутрішньоособистісного конфлікту, характерне порушення потреби (мотиву) афіліації. Потребу (мотив) афіліації Н.А. Мюррей характеризував як "прагнення заводити дружбу і переживати прихильність, радіти іншим людям і жити разом з ними, співпрацювати й спілкуватися з ними, любити, приєднуватися до груп" [15, с. 282]. Мета мотиву афіліації — взаємний і довірливий зв'язок, де кожен студент приймає партнера, по-дружньому підтримує й симпатизує йому.

Аналізуючи діяльнісний аспект поведінки осіб, які переживають стан внутрішньоособистісного конфлікту, необхідно відзначити, що студентам властиве зниження об'єктивних показників навчальної діяльності. До об'єктивних показників ми передусім відносимо успіхи в оволодінні знаннями, поточну успішність.

Як правило, студенти в стані внутрішньоособистісного конфлікту мають знижену мотивацію до навчальної діяльності, орієнтуються на свої внутрішні проблеми, а тому, як правило, виявляють менше ініціативи, у них знижується поточна успішність, погіршується ставлення до виконання суспільних обов'язків. Однак, суб'єктивне сприйняття цими студентами знижених показників навчальної діяльності виявляється по-різному, залежно від виду конфлікту й індивідуальних особливостей. Для одних це стає додатковим джерелом негативних емоцій, переживань, інші ж ставляться індиферентно, зосереджуючись лише на своїх внутрішніх проблемах.

Крім названих критеріїв, існує ще й інтегрований критерій конфлікту, який виражається в порушенні нормального механізму адаптації особистості.

Є.С. Кузьмін і О.О. Прохватулов [10] вважають, що початок адаптації не співпадає з появою людини в новій групі, а відноситься до попереднього періоду. При цьому важливу роль відіграють суб'єктивні чинники – прийняття рішення відносно вибору спеціальності чи бажаного соціального середовища, формування відношення до майбутньої професії, людей, які можуть стати колегами. У процесі професійного самовизначення молодь проходить чотири етапи.

Перший етап адаптації (професійне самовизначення молоді) припадає на перший рік навчання у ВНЗ. Його мета – пробудити в студентах інтерес до себе, до свого однокурсника як до цікавих об'єктів для вивчення та спостереження, пристосування до нових форм і методів навчальної діяльності. Ця адаптація має три форми: адаптація формальна, під якою розуміють пізнавально-інформаційне пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, до її вимог та своїх



обов'язків; суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції цих же груп із студентським середовищем у цілому; дидактична адаптація, що співвідноситься з підготовкою студентів до нових форм і методів навчальної роботи. Особливе значення на цьому етапі набуває робота кураторів груп, які організовують індивідуальні бесіди, консультації по самовивченню й самовихованню. В результаті такої роботи поліпшуються міжособистісні контакти, встановлюються довірчі відносини в групі, багато студентів починають займатися самовихованням, зменшується кількість зривів на першій сесії.

Другий етап (адаптація студентів до вимог, які висуває професія) починається на 2-му курсі перебування у ВНЗ. Він характеризується тим, що студент у процесі навчання придбає необхідні професійні знання та практичні навички для здійснення конкретної діяльності з обраної спеціальності. Такий підхід створює певну цільову установку, яка благотворно впливає на процес підготовки майбутнього спеціаліста.

Третій етап (динаміка професійної підготовки студентів у ВНЗ) охоплює старші курси. Основна його мета – завершення процесу формування особистості майбутнього спеціаліста.

Четвертий етап (професійна адаптація молодого спеціаліста, зростання його професійної майстерності). Особливу функцію соціальна адаптація у студентів набуває в період їх навчання в магістратурі. Становленню особистості майбутнього спеціаліста-дослідника та його підготовці сприяють як загальноосвітні базові дисципліни, так і спеціальні (методологія дослідження, методика викладання учбових дисциплін у коледжах, гімназіях і ліцєях, культура мовлення, педагогічна техніка і т. ін.). В процесі занять у магістрантів виявляються і вивчаються здібності до прогнозування, планування і проведення досліджень, пов'язаних із теорією навчання або виховання.

Таким чином, аналіз теоретичних підходів до вивчення адаптаційних можливостей студентів, підтверджує правильність висунутої робочої гіпотези про те, що в їхній основі лежать особистісно значимі протиріччя між

мотиваційними утвореннями індивіда, які знаходять своє прагнення в різних сферах життєдіяльності особистості. При цьому смисл протиріччя визначає тип конфлікту.

Про сам внутрішньоособистісний конфлікт можна говорити як про такий стан особистості, при якому існує яскраво виражене протиріччя між значимими мотивами, цілями, цінностями, обопільна реалізація яких у певний момент неможлива через приблизно однакову силу й значимість. Джерелом конфлікту виступає складний взаємозалежний процес взаємодії чинників середовища й особливостей індивіда. Іншими словами, стан конфлікту виникає при визначеному суб'єктивно значимому сполученні особистісних особливостей індивіда й факторів середовища, які впливають на нього.

До критеріїв внутрішньоособистісних конфліктів студентів доцільно віднести спеціальні показники когнітивної, емоційної та поведінкової сфер, а також дані про порушення оптимального рівня адаптації особистості із середовищем. У процесі адаптації відбувається активний творчий пошук, осмислення важливих виховних проблем, вироблення найбільш адекватних способів дії. Отже, поряд з об'єктивними чинниками, що визначають загальний напрям адаптації молодих спеціалістів і специфічними для конкретного середовища, є такі, дія яких проявляється крізь функціонування адаптуючого середовища, наявність і відсутність яких залежить від нього.

### Література

1. Адлер А. Лекции по аналитической психологии / А. Адлер. – М.: Рефл-бук, 1996. – 278 с.
2. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – Т15. – № 1. – С. 5 – 11.
3. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.

4. Анцупов А. Я. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ГАВС, 1992. – 230 с.
5. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92 – 100.
6. Гергиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе / И. А. Георгиева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 198 с.
7. Донченко Е. А. Личность. Конфликт. Гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 174 с.
8. Зотова О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 219-233.
9. Калмыкова Е. С. Исследования психотерапии за рубежом некоторые методологические проблемы / Е. С. Калмыкова // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – № 6. – С. 54 – 64.
10. Кузьмин Е. С. О системном подходе к исследованию процессов адаптации / Е. С. Кузьмин, А. А. Прохватило // Психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов: Сб. науч. раб. – Курган, 1981. – С. 155-159.
11. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К., 2000. – 255 с.
12. Лурия А. Р. Экспериментальные конфликты у человека / А. Р. Лурия // Проблемы современной психологии. – М.: Госиздательство, 1930. – Т. 6. – С. 97 – 137.
13. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: ИПП, 1996. – 445 с.
14. Мороз О. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза / О. Г. Мороз. – К.: Либідь, 1983 – 430 с.

15. Мюррей Н. А. Мотивация и деятельность / Н. А. Мюррей. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
16. Овдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей / С. В. Овдей. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 280 с.
17. Педаяс М. И. Профессиональная адаптация учителя / М. И. Педаяс // Организация учебного процесса: Сб. науч. раб. – Тарту: ТГУ, 1976. – 147 с.
18. Пірен М. Основи конфліктології / М. Пірен. – К., 1997. – 210 с.
19. Принцип системности в психологических исследованиях / [Под ред. Д. Н. Завалишиной, В. А. Барабанщикова]. – М.: Наука, 1994. – 183 с.
20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
21. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи, 1996. – 139 с.
22. Свиридов Н. А. Адаптация выпускников высшей школы к работе на селе / Н. А. Свиридов // Материалы межвузовской научной конференции. – Барнаул: Педобщество РСФСР, 1981. – 104 с.
23. Семиченко В. А. Динамика отношений студентов к профессиональной деятельности в процессе адаптации к педвузу / В. А. Семченко // Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя советской школы: Сб. науч. раб. – Ереван: ЕГУ, 1973. – С. 109-111.
24. Скубий М. И. Социальные проблемы адаптации молодого учителя / М. И. Скубий // Некоторые методологические проблемы общественных наук: Сб. науч. раб. – Новосибирск: НГУ, 1971. – С. 263-275.
25. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 2001. – 456 с.

26. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
27. Ходаков А. И. Социально-педагогические условия адаптации молодого рабочего в производственном коллективе / А. И. Ходаков. – Л.: Центр приклад. психологии, 1978. – 45 с.
28. Хорни К. Ваши внутренние конфликты / К. Хорни. – С.Пб.: Лань, 1997. – 212 с.
29. Чепелева Н. В. Динамика внутренних конфликтов студентов в процессе их профессиональной идентификации / Н. В. Чепелева, Н. И. Повякель // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали 3 Міжнар. наук.-практ. конф. – Київ; Чернівці, 1995. – С.391 – 394.
30. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К., 1996. – 263 с.
31. Lewin K. Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics, G.W. Lewin (Ed.) / K. Lewin. – N.Y.: Harpen & Rom, 1948. – 258 p.
32. Plutchik R. The emotions: facts, theories, and a new model / R. Plutchik. N.Y.: Randon Hause, 1962. – P. 197 – 219.
33. Sullivan H.S. The Interpersonal Theory of Psychiatry / H. S. Sullivan // Collected Works: In 2v. – N.Y.: Norton, 1953. – Y.1. – 393 p.

**С.Ш.Раджабова**

## **ІДЕНТИФІКАЦІЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПСИХІКИ**

Актуальність проблеми пізнання особливостей механізму ідентифікації зумовлена недостатньою представленістю його аналізу в контексті цілісної психіки суб'єкта в єдності свідомої та несвідомої сфер. Поза увагою дослідників залишається глибинно-психологічний ракурс розуміння взаємозв'язку ідентифікації з особистісною проблемою суб'єкта. Згідно

психодинамічної теорії, особистісна проблема визначається як така, «яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою, стабілізованою суперечністю» [25, с. 21]. Як засвідчують дослідження академіка АПН України, професора Т. С. Яценко, особистісна проблема суб'єкта детермінується наслідками едіпової залежності та пов'язана із базовими суперечностями: «до життя» і «до психологічної смерті», «до людей» і «від людей», «до сили» і «до слабкості» [25]. Психокорекційна практика засвідчує, що особистісна проблема усвідомлюється суб'єктом викривлено, фрагментарно. У свідомість суб'єкта потрапляють переважно наслідки дії особистісної проблеми – це певні труднощі, що об'єктивуються у взаємодії з оточуючими людьми. Особистісна проблема виявляється у деструкціях поведінки суб'єкта, до яких відносяться «такі стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри спілкування і ослаблюють контакти з іншими людьми, що ускладнює самореалізацію суб'єкта» [25, с. 20]. Так, особистісна проблема суб'єкта знаходить вияв у таких психологічних явищах: відчутті дисгармонійності внутрішнього світу; агресивності як наслідку усічення можливостей вираження лібідних почуттів; тривожності та немотивованому страху; почутті меншовартості; егоцентризмі, центрації на інтересах власного «Я»; пасивності, блокуванні власного потенціалу та можливостей самореалізації; депресивних та афективних станах тощо [8].

Термін «ідентифікація» має латинське походження: в одному випадку його пов'язують із латинським словом «*identifico*» – «ототожнюю», в іншому – з двома латинськими словами: «*idem*» – «одне й те саме», «*facere*» – «робити» (див.: [6]). Тобто, сутність явища ідентифікації полягає в ототожненні, уподібненні двох або кількох об'єктів. Термін «ідентифікація» був введений З. Фрейдом у 1921 р. та визначений як первинна форма емоційного зв'язку з об'єктом [19]. Пізніше це поняття широко розповсюдилось за межі психоаналізу. У психологічній літературі застосовується декілька визначень поняття ідентифікації. Нас цікавлять психологічні дослідження, що

розглядають ідентифікацію в контексті формування та розвитку психіки суб'єкта. У зазначеному ракурсі ідентифікацію загалом тлумачать як «психологічний процес, за допомогою якого суб'єкт привласнює якості іншої людини і перетворює себе – цілком або частково – за її зразком» [16, с. 183]. У цьому розумінні поняття «ідентифікація» пов'язане з термінами «уподібнення», «ототожнення», «наслідування». За такого тлумачення ідентифікація є одним із фундаментальних механізмів становлення і розвитку особистості, формування статевої ідентичності, адаптації в соціумі тощо.

Важливою для даного дослідження є характеристика феномену ідентифікації, яка полягає в «привласненні суб'єктом особливостей об'єкта», яка може здійснюватись як завдяки процесу інтроекції, так і через механізми наслідування та імітації. Загалом, поняття «наслідування» та «імітація» є синонімами, оскільки термін «імітація» походить від латинського слова «Imitor» – наслідую. Імітація вважається найпростішим засобом уподібнення іншій людині і зводиться до імітування рухів, жестів, міміки, голосу. Сутність наслідування полягає «у більш чи менш трансформованому відтворенні дій, ідеалів, рис характеру, манери творчості інших осіб» [15, с. 101]. У науковій літературі відзначається, що наслідування може бути як несвідомим, мимовільним, так і свідомим та цілеспрямованим [15; 16]. У. Бронфенбреннер, Г. Гібш та М. Форверг, В. С. Мухіна, Н. Ньюкомб, Л. Ф. Обухова, Б. Д. Паригін, О. В. Тютяєва та ін. окреслюють істотні відмінності між феноменами ідентифікації та наслідування. А. Бандура, Дж. Гервітц, Л. Колберг та ін. ототожнюють ці поняття. У даному дослідженні ми солідаризуємось із твердженнями В. С. Мухіної, Р. А. Шпица та Б. Д. Паригіна, які не ототожнюють поняття «ідентифікація» та «наслідування» як рівнозначні, оскільки вважаємо, що категорія наслідування є найпростішою і переважно усвідомлюваною формою ідентифікації та її поведінковим виявом.

Заявлена наукова проблема потребує звернення до аналізу сутності феномену інтроекції. Цінним для нашого дослідження є наголос у психоаналітичній літературі на несвідомому характері дії інтроекції. Зокрема,

Ш. Ференці дійшов висновку, що невротик «вбирає» (інтроєкує) у себе більшу частину зовнішнього світу та робить його предметом несвідомої фантазії [17]. Дослідник стверджував, що «невротична інтроєкція є крайнім випадком психічного процесу, первинні форми якого можна віднайти в будь-якої нормальної людини. Інша справа, що в невротика спостерігається несвідоме перебільшення механізму інтроєкції» [17, с. 19]. Аналіз робіт психоаналітиків дозволяє визначити інтроєкцію як «фундаментальний механізм чи метод функціонування психічного життя» [10, с. 161], як диференційований процес, що здійснюється шляхом фантазування [10]. Сутність означеного процесу полягає в тому, що відбувається «втілення об'єкта в «Я», а інтроєктовані компоненти стають при цьому «частиною репрезентації себе або структур психічного апарату («Я», «Над-Я» або «Я»-ідеалу)» [20, с. 463]. Психічну структуру, що утворилася в результаті інтроєкції, називають інтроєктом, інтроєктованим об'єктом, репрезентантом чи внутрішнім об'єктом.

Отже, визначальним у процесі ідентифікації суб'єкта зі значущими людьми є механізм інтроєкції, завдяки якому певні характерологічні особливості (риси, цінності) значущої людини асимілюються в «Я» суб'єкта. Інтроєкція здійснює позасвідомий, імперативний вплив на формування психічних підструктур.

У радянській психології ідентифікація розглядалась як один з важливих механізмів, що опосередковує розвиток особистості в онтогенезі. Так, зокрема, Л. С. Виготський вважав наслідування джерелом виникнення всіх специфічно людських властивостей свідомості і видів діяльності дитини, одним із основних шляхів у її культурному розвитку. У концепції В. С. Мухіної зазначено, що утворення самості, індивідуального буття не може починатись без функціонування механізму ідентифікації [12]. Згідно з теорією А. А. Налчаджяна та Н. І. Сарджвеладзе, ідентифікація є одним із головних механізмів соціалізації індивіда та перетворення його на особистість.

У радянський період розвитку психології дослідниками вивчались переважно поведінкові вияви ідентифікації – наслідування дитиною поведінки



дорослого, що засвідчує ототожнення понять «ідентифікація» та «наслідування». Така позиція зумовлена домінуванням на той час діяльнісного підходу у психології. Його представники у своїх дослідженнях доводили, що зміна змісту наслідування перебуває в закономірному зв'язку зі зміною провідної діяльності в процесі розвитку дитини. Л. С. Виготський наголошував на важливості розуміння в процесі наслідування, підкреслюючи при цьому, що «наслідування можливе лише тією мірою і в тих формах, в яких воно супроводжується розумінням» [5, с. 131 – 133]. В. С. Мухіна та Н. М. Авдеева визначають зміст ідентифікації саме як «безпосереднє переживання суб'єктом того або іншого ступеня своєї тотожності з об'єктом» [2; с. 6 – 7]. Значення феномену ідентифікації як фактора, що структурує самосвідомість особистості на всіх етапах онтогенезу, постулюється Г. В. Дьяконовим, Р. Л. Кричевським, А. А. Налчаджяном, А. В. Петровським, Б. Ф. Поршневим, В. В. Століним та ін. Це засвідчує, що пізнання феномену ідентифікації в контексті формування і розвитку особистості дитини відбувалось з урахуванням свідомої сфери психіки, за умов нівелювання глибинно-психологічних детермінант наслідувальної активності дитини.

У працях українських та російських психологів значна увага приділяється дослідженню статевої ідентифікації. У проаналізованих дослідженнях постулюється, що завдяки ідентифікації дитини з представниками своєї статі відбувається самоусвідомлення дитиною своєї належності до певної статі, формування стереотипів чоловічої і жіночої поведінки тощо. З проблемою статевої ідентифікації тісно пов'язана проблема вибіркового характеру ідентифікації. Так, Л. Ф. Обухова наголошує, що «здійснення наслідувальних дій дитини має сенс не в самих цих діях, а в їхньому відношенні до більш загальних уявлень, наприклад, до нормативів поведінки певної статі» [14, с. 357]. Глибинно-психологічний аналіз проблеми ідентифікації дозволяє зробити висновок про пріоритетність значущості емоцій в процесі ідентифікації дитини з батьками над статевими показниками.

Особливої значущості в контексті дослідження впливу ідентифікації

на формування особистості набули праці В. С. Мухіної [12]. Згідно з її поглядами, ідентифікація є складним, багаторівневим, суперечливим феноменом. В. С. Мухіна відзначає, що ідентифікація як ототожнення дозволяє людині емоційно, символічно (або інакше) «привласнювати» почуття іншого, а також переносити свої почуття, цінності і мотиви на іншого. Дослідниця вказує, що це відбувається завдяки поєднанню інтеріоризаційних і екстеріоризаційних механізмів ідентифікації: «... саме у взаємодії ці механізми ідентифікації дають людині можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства. Ідентифікація з іншими не розчиняє людину в соціумі, тому що вона існує в нерозривній єдності з відокремленням» [12, с. 122]. Важливим у контексті нашого дослідження є те, що автор визначає ідентифікацію і відокремлення як «два рівноцінно значимих і одночасно діалектично суперечливих елементи єдиного механізму, що розвиває особистість і робить її психологічно вільною» [12, с. 93]. В. В. Абраменкова постулює, що єдність процесів ідентифікації-відокремлення з певного періоду розвитку суб'єкта «... починає виступати як боротьба» [1, с. 8]. Спираючись на розроблену академіком АПН України Т. С. Яценко «Модель внутрішньої динаміки психіки» [24], ми дотримуємося позиції, що суперечливий характер психіки характеризується водночас як антагонізмом (боротьбою) між вертикальними підструктурами, відкритими З. Фрейдом, так і антиномією, тобто єднанням суперечливих тенденцій без взаємного знищення та нівелювання.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що ідентифікація розглядалась дослідниками перш за все як механізм, який визначає позитивний хід розвитку особистості, оскільки постулювалось, що розвиток здатності до ідентифікації веде до формування соціально значущих властивостей особистості. Науковці не виключали також вплив механізму ідентифікації на актуалізацію порушень у розвитку особистості та адаптації до соціуму. Залежно від акцентування пари ідентифікація-відособлення В. С. Мухіна та В. В. Абраменкова виділяють три напрямки розвитку індивіда: 1) виражена готовність до ідентифікації з

оточуючими, що спричинює «формування негативних рис особистості – конформності, знеособлювання» [7, с. 14]; 2) відчуження від оточуючих; 3) гармонійна взаємодія між індивідами [12]. Серед причин розвитку особистості у контексті одного з цих трьох напрямків В. С. Мухіна відзначає вроджені передумови, соціальні умови (взаємини з батьками, однолітками, зміст діяльності) і внутрішню позицію самого індивіда: «Саме від них залежить, чи буде людина більше такою, що ідентифікується, або більш відокремлюється, або байдужою» [12, с. 93]. Нівелювання ролі несвідомої сфери у дослідженні суперечності ідентифікації-відокремлення не дозволяє адекватно виявити причини та знівелювати її негативні наслідки. Л. В. Клочек визначила характеристики гармонійного та дисгармонійного перебігу процесів ідентифікації та відокремлення. Дослідницею виявлено, що дисбаланс у протіканні зазначених процесів спричиняє надмірний прояв відокремлювальних тенденцій. Це загрожує виникненню небажаного для розвитку особистості стану відчуження, який характеризується як «втрата нею контактів з оточуючими, емоційний дискомфорт, хворобливе сприймання характеру стосунків з іншими, внутрішні переживання з цього приводу» [9, с. 191]. Л. В. Клочек дійшла висновку, що стан відчуження стоїть на заваді повноцінного особистісного розвитку та зростання. Ми виходимо з позицій психодинамічної теорії, де окреслені вище показники розглядаються як вияви психологічної імпотенції (руйнування стосунків), що пов'язана із особистісною проблемою суб'єкта.

Поза увагою представників проаналізованих вище підходів до проблеми ідентифікації залишилась координуюча роль несвідомої сфери психіки суб'єкта. Аналіз теорії В. В. Століна та А. А. Налчаджяна засвідчив врахування ними неусвідомлюваних аспектів ідентифікації дитини зі значущими людьми. Важливим для даного дослідження у теорії А. А. Налчаджяна є те, що в контексті проблеми формування психіки суб'єкта дослідник відзначає переважно підсвідоме уподібнення суб'єктом об'єкту ідентифікації. Науковець стверджує, що феномен ідентифікації у межах діяльнісного підходу розкритий

переважно з об'єктивного боку, а не з суб'єктивного, тобто не з боку самої дитини, її саморозвитку. Це, за переконанням дослідника, компенсується теорією З. Фрейда. Важливим є те, що В. В. Столін та А. А. Налчаджян серед функцій ідентифікації в розвитку психіки дитини акцентують увагу на знятті тривожності та зменшенні негативних емоцій, пов'язаних з втратою близьких. Це вказує на вагому роль ідентифікації як психічного захисту. Звертає увагу, що при висвітленні дослідниками окремих особливостей функціонування ідентифікації нерідко спостерігається змішування аспектів, що відносяться до свідомої та несвідомої сфер психіки. Зокрема, А. А. Налчаджян розрізняв позитивну ідентифікацію, тобто таку, що здійснюється з особою, до якої суб'єкт має переважно позитивну соціальну установку; негативну ідентифікацію з об'єктом негативної установки; амбівалентну ідентифікацію, пов'язану з амбівалентними соціальними установками [13]. Ми переконані, що ідентифікація у ракурсі впливу на формування та розвиток психіки дитини первинно має амбівалентний характер. А. А. Налчаджян наголошує, що «індивідом інтроєкується все те, що має для нього цінність, є вагомим» [13, с.426]. Відповідно до психодинамічної теорії, якої ми дотримуємось, на обумовленість ідентифікації дитини з батьками пріоритетний вплив мають її глибинно-психологічні потреби, що характеризуються імперативністю впливу поза волею і свідомістю дитини.

У нашій роботі зацентовано увагу на феномені ідентифікації як глибинно-психологічній детермінанті формування особистісної проблеми суб'єкта. Тому вагомим для заявленої теми є врахування неусвідомлюваних чинників та наслідків особливостей функціонування зазначеного механізму, що різнобічно відображено в дослідженнях представників психоаналітичного напрямку. У психоаналізі питання впливу ідентифікації на формування та розвиток психіки суб'єкта знайшло відображення у працях К. Абрахама, Г. Блюма, Х. Гартмана та Р. Льовенштейна, О. Кернберга, М. Кляйн, П. Куттера, Ж. Лакана, Н. Мак-Вільямс, М. Малер, Г. Нюнберга, Р. Тайсона та

Ф. Тайсон, В. Техке, Ш. Ференці, Дж. Франкла, А. Фрейд, З. Фрейда, Р. Шпіца, К. Г. Юнга та ін.

Поняття ідентифікації в роботах З. Фрейда окреслювало процес утворення людської суб'єктивності. Це було пов'язано спочатку з виходом на перший план розробки проблеми едіпового комплексу, а пізніше – з тим, що інстанції «Я» та «Над-Я», які відокремилися від «Воно», виступають як наслідок ототожнення з первинними лібідними об'єктами: «Власне «Я» створено послідовністю ідентифікацій суб'єкта з його улюбленими об'єктами, що дозволили йому віднайти свою форму. Власне «Я» за своїм змістом схоже на цибулину, його можна було б розпотрошити й побачити всі послідовні ідентифікації» (цит. за: [11, с. 227]). Детермінантою процесу ідентифікації на структурному рівні З. Фрейд вважав те, що «Я» є лише частиною «Воно», яке в динамічному відношенні є слабким і яке завдяки ідентифікації зі збереженими чи покинутими об'єктами «позичає» енергію у «Воно», «пропонуючи себе «Воно» замість об'єкта» [18, с. 347]. У працях послідовників З. Фрейда механізм ідентифікації розглядається як визначальний у формуванні психіки особистості. Р. Тайсон та Ф. Тайсон і К. Г. Юнг постулюють, що цей феномен є необхідним компонентом нормального розвитку; Ж. Лапланш та Ж.-Б. Понталіс визначають ідентифікацію як процес утворення людської суб'єктивності; В. Техке – що структурування психіки являє собою «процес безперервної ідентифікації», що впливає на індивідуалізацію особи. Р. Шпіц наголошує на впливові механізму ідентифікації на структурування розумових процесів на більш високому рівні складності. Викладене вище засвідчує те, що представники психоаналітичного напрямку в психології відзначали вагомий вплив механізму ідентифікації на формування та розвиток психіки суб'єкта.

У психоаналітичних теоріях пізнання феномену ідентифікації здійснюється з урахуванням різних вікових етапів розвитку дитини. Найвагомим у контексті формування психіки вважається період розвитку дитини до 5 років (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн та ін.). У межах цього періоду

дослідниками об'єктивується вплив ідентифікації на структурування психіки суб'єкта.

Аналіз психоаналітичної літератури дозволяє зробити висновок, що дослідники (У. Бронфенбренер, І. С. Кон, О. Маурер, Р. Мей, Г. Нюнберг, Р. Тайсон та Ф. Тайсон та ін.), визнаючи наявність захисних аспектів в ідентифікації суб'єкта з первинними лібідними об'єктами, водночас не вважають цей механізм захистом. З. Фрейд був першим, хто запропонував розрізняти захисну і незахисну ідентифікацію. Перший тип ідентифікації тлумачиться науковцем як автоматичне захисне вирішення проблеми відчуття загрози з боку іншої людини, що володіє владою. Другий тип мотивується невиконаним бажанням бути схожим на значущу людину. У полі нашої уваги знаходиться ідентифікація як форма психологічного захисту, що впливає на формування особистісної проблеми суб'єкта. Психокорекційна практика засвідчує, що ідентифікація суб'єкта з близькими людьми як захист від травмивних переживань може характеризуватись усвідомлюваним прагненням перейняти певні риси від них. В поле свідомості суб'єкта при цьому не потрапляють наслідки такої ідентифікації зі значущою людиною, що виявляються в усіченні контактів з оточуючими людьми.

Психоаналітики акцентують увагу на розмежуванні психічного розвитку для хлопчиків і для дівчаток в едіпів період. Грунтуючись на здобутках сучасної психодинамічної теорії, ми не зосереджуємо увагу на тих прямолінійних залежностях в едіповій ситуації розвитку суб'єкта, як це представлено за стандартною психоаналітичною схемою. Психокорекційна практика засвідчує наявність залежності від стосунків, які єднали дитину з обома батьками, що зумовлено глибинно-психологічною цінністю, прагненням чуттєвого єднання з первинними лібідними об'єктами, незалежно від їх статі. За таких умов ідентифікація здійснюється з обома батьками (чи тими, хто їх заміщує) і впливає на формування та розвиток психіки суб'єкта.

Аналіз психоаналітичної літератури засвідчив, що психоаналітики акцентували увагу на взаємозв'язку ідентифікації з комплексом

неповноцінності, що є важливим для даного дослідження, у якому ми використовуємо термін «почуття меншовартості». Відповідно до досліджень З. Фрейда, комплекс неповноцінності має «глибоко еротичне коріння, також якщо дитина відчуває себе нелюбимою, але більшою мірою відчуття неповноцінності походить із відношення «Я» до свого «Над-Я», будучи, так само як і почуття провини, вираженням напруження між ними. Їх досить складно від'єднати одне від одного» [18, с. 340].

У контексті нашого дослідження вагомим є висновок фундатора психоаналізу про те, що вищезазначені особливості і наслідки ідентифікації з первинними лібідними об'єктами сягають далеко за межі дитинства та виявляються пізніше у стосунках з іншими людьми. Психоаналітики відзначають певний позитивний аспект ідентифікації суб'єкта з лібідним об'єктом, а саме адаптивний характер ідентифікації, її важливу роль у структуралізації психіки тощо. Проте найбільш ретельно ними пророблявся «патологічний» аспект дії механізму ідентифікації, адже вся вищезазначена інформація використовується психоаналітиками задля аналізу того, яку роль механізм ідентифікації відіграє в актуалізації неврозів та інших психічних захворювань.

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях підкреслюється визначальний вплив феномену ідентифікації на формування психіки суб'єкта. У психологічних теоріях розкривається як конструктивний так і деструктивний вплив досліджуваного феномену на розвиток психіки особи. Ідентифікація розглядається дослідниками як важливий механізм формування соціально значущих властивостей особистості, як механізм утворення самості, статевого самоусвідомлення, навчання і виховання особи, як фактор, що впливає на формування самосвідомості суб'єкта, як детермінанта структурування психіки тощо. Аналіз наукових джерел дозволив об'єктивувати вплив ідентифікації на формування деструкцій психіки у сфері статевого самовизначення, в утворенні невротичних симптомів, психодинаміці суїцидальної поведінки. Викладений

вище аналіз літератури засвідчив, що процес ідентифікації дитини зі значущими дорослими в контексті діяльнісного підходу, який домінував у радянський період розвитку психології, розглядався переважно в розрізі свідомої сфери психіки, знецінюючи значимість глибинних детермінант феномену психічного. Аналіз психоаналітичної теорії засвідчив, що феномен ідентифікації розглядається як захисний механізм. Дослідниками відзначається його підкореність принципу задоволення. Встановлено взаємозв'язок ідентифікації з амбівалентністю почуттів, комплексом меншовартості, почуттям провини та тенденцією до самопокарання. Аналіз теоретичних джерел надав змогу зробити висновок, що феномен ідентифікації потребує більш детального вивчення в аспекті його глибинно-психологічного змісту, а саме у взаємозв'язку з суперечливими тенденціями психіки суб'єкта, які визначають особистісну проблему, про що далі ітиметься детальніше.

Окрім впливу на формування та розвиток психіки особистості, ідентифікація визнається як вагомий механізм взаємодії суб'єкта у соціумі. В даному контексті важливою функцією ідентифікації є забезпечення адекватності процесу міжособистісного розуміння (Н. М. Авдеева, Г. М. Андреева, О. Є. Блінова, М. М. Корнев та А. Б. Коваленко, Р. Кочюнас, С. Д. Максименко, Дж. Мід, М. М. Обозов, Б. Д. Паригін, Я. І. Український, Т. Шибутані та ін.).

Розшифровуючи процес взаєморозуміння через ідентифікацію, дослідники вказують на усвідомлене чи неусвідомлене уподібнення суб'єктом себе іншій людині.

Поряд із позитивним впливом механізму ідентифікації на процес взаємодії (взаєморозуміння, емпатія, співчуття, співпереживання, симпатія) дослідники відзначають і негативні наслідки. Так, В. В. Столін та Е. Фромм указують, що ідентифікація зі значимим іншим породжує вибіркову навіюваність та конформність. К.-Г. Юнг постулює, що жорстка ідентифікація з соціальною роллю є джерелом неврозів.



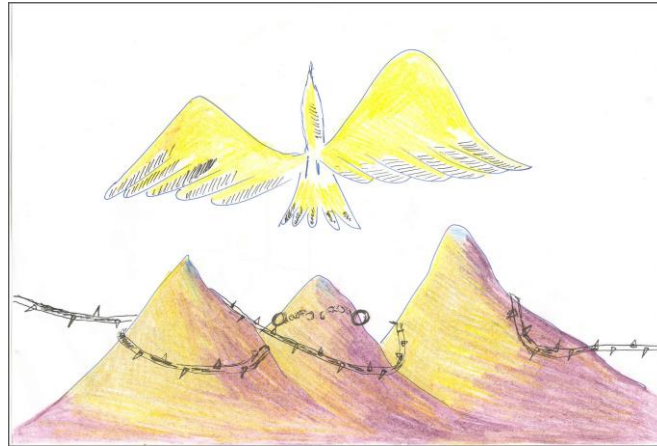
У контексті нашого дослідження важливою є теза про те, що інтерпретація дій та вчинків іншого через ідентифікацію з ним, здійснюється завдяки приписуванню іншому мотивів і почуттів, які, на думку людини, вона сама виявила б в аналогічній ситуації, що пов'язує досліджуваний феномен із механізмом проєкції. Т. Шибутані при цьому наголошує: «... висновки про чужі внутрішні переживання – це проєкції своїх власних, не виражених назовні, актів» [21, с. 126]. У працях С. Д. Максименка, Е. Вайса та Б. Д. Паригіна відзначається, що за допомогою ідентифікації суб'єкт сприймає переживання інших людей за умов схожості їх поведінки з власною і не розуміє їхнього життя, коли дії, що вони виконують, не схожі на його власні вчинки, думки та почуття. І. М. Юсупов зазначає, що безпосереднє використання особистого досвіду для пояснення поведінки інших людей призводить до атрибутивних помилок в інтерпретації міжособистісної взаємодії [23]. Ми цілком поділяємо позицію вищезазначених авторів стосовно впливу особистісного досвіду на адекватність взаєморозуміння, на результат емпатійної взаємодії з оточенням. Емпатія за наявності особистісної проблеми є суб'єктивною, оскільки за таких умов усічена можливість для розвитку соціально-перцептивного інтелекту. При емпатійному розумінні іншої людини, суб'єкту замало ідентифікуватись із нею. Згідно з психодинамічною теорією, обтяженість психіки суб'єкта особистісною проблемою призводить до неадекватного відображення ситуації «тут і тепер», нерозуміння власного внеску в ситуацію взаємодії, унеможлиблює прийняття і врахування індивідуально-неповторного світу оточуючих людей тощо. Психокорекційна практика за методом АСПН доводить, що усвідомлення суб'єктом деструктивного впливу особистісної проблеми на ситуацію взаємодії, зокрема на адекватне емпатійне взаєморозуміння, можливе лише завдяки глибинній психокорекції. Остання сприяє розширенню рефлексії суб'єктом глибинно-психологічної мотивації власних вчинків. Тому ми не можемо погодитись із Т. В. Василішиною, котра постулює, що успішність процесу розвитку здатності до емпатії значною мірою залежить саме від прагнення людини поставити себе на місце іншого. Це прагнення, зазначає дослідниця,

ґрунтується на «зацікавленості іншим, на бажанні зрозуміти внутрішній світ іншої людини» [4, с. 53]. На нашу думку, це твердження відображає лише свідоме устремління (логіку свідомого) і не враховує при цьому імперативного впливу глибинно-психологічних тенденцій психіки суб'єкта на актуальну ситуацію взаємодії з оточенням, що ніколи не потрапляє в поле зору свідомості суб'єкта.

Таким чином, вищевикладений аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідники постулюють визначальний вплив ідентифікації на процес взаємодії суб'єкта в соціумі з оточуючими людьми. Науковці акцентують увагу на позитивному впливові цього механізму на адекватність взаєморозуміння у процесі спілкування, що пов'язує його з емпатією. Дослідники відзначають вплив особистісного досвіду на результат емпатійної взаємодії з оточенням. При цьому нівелюються глибинно-психологічні детермінанти дій та вчинків людини, які пов'язані, поряд з іншими механізмами, і з ідентифікацією дитини з батьками на ранніх етапах її розвитку.

У ході проведення дослідження ми звернули увагу на те, що ідентифікація суб'єкта зі значимими людьми може візуально презентуватись через символіку психомалюнку. Аналіз візуального зображення психомалюнків засвідчує, що протагоністи втілюють себе в образи, які є подібними до одного або кількох членів сім'ї за певними характерологічними особливостями, що об'єктивуються в образах малюнків. Це здійснюється автором неусвідомлювано, оскільки він дотримувався інструкції до виконання малюнків – давав волю руці й малював спонтанно. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що усвідомлення суб'єктом власної тотожності зі значущою людиною (за певними параметрами) можливе завдяки прийняттю характеристик лібідних об'єктів, а також високому рівню саморефлексії. Для прикладу наведемо рис. 1 «Я поза сім'єю» протагоніста С\*. Завдяки візуальній презентації та врахуванню теми малюнку можна гіпотетично припустити наявність ідентифікації протагоніста (образ птаха, рис. 1) із членами сім'ї

(образ гір, рис. 1). Це об'єктивується через форму крил птаха, які візуально нагадують верхівки гір (образ батьків).



**Рис. 1. Я поза сім'єю**

Пізнання глибинно-психологічних особливостей функціонування вияву

\* Для збереження анонімності ім'я протагоніста позначається однією літерою

ідентифікації передбачає також врахування семантики архетипної символіки. Згідно з дослідженнями Т. С. Яценко, архетип є «психодинамічною тенденцією, яка сприяє розвитку навичок та вмінь репрезентувати в образній формі складний психологічний зміст» [25, с. 87]. Врахування в психоаналітичному процесі (аналіз психомалюнків) семантики архетипної символіки, яка є значущою в передачі неусвідомлюваних аспектів психіки, та уможлиблює діагностування ідентифікації протагоніста з близькими людьми. Для прикладу наводимо фрагмент стенограми психокорекційної роботи з протагоністом В. (студенткою 3-го курсу) та її науковий аналіз.

Фрагмент стенограми психоаналізу малюнків протагоніста В.



## **Рис. 2. Людина, яку я відчужую**

**В. 1:** Це людина, яка намагається бути до мене ближчою, а я її відштовхую, оскільки вона мені не приємна, адже я можу забруднитись.

**П.:** Що це за чорні краплини?

**В. 2:** Людина зроблена із землі, це – шматочки землі.

**П.:** Якщо звернути увагу на архетипне значення символу «земля» і на те, що ви сказали, то виникає гіпотеза, що у вас амбівалентне ставлення до матері, адже земля – це материнський символ.

**В. 3:** Так, матір можна втілити в цей образ. Вона нав'язує мені систему цінностей, яка є неприйнятною для мене.

**П.:** Коли розглядаємо ваш образ на малюнку (дівчинка, яка відштовхує «земляну» людину – рис. 2), то бачимо на голові дівчинки корону, яка є чорною як і «земляна» людина, що вказує на причетність корони до неї.

**В. 4:** Так, я не хочу бути такою, якою мене змушує бути мати. Я відчуваю, що поза моєю волею щось беру від материнських настанов.

**П.:** Корона може символізувати інтроекти від матері. Образ корони розповідає нам, що водночас, при наявності відчуження, ви високо цінуєте матір, яка в певних аспектах є для вас взірцем.

**В. 5:** Так, дійсно, в чомусь моя мама для мене є взірцем і ця корона символізує такі цінності. Проте вони одночасно є чорними для мене, і я не хочу, щоб мені були притаманні такі цінності.

Науково-узагальнювальний аналіз фрагмента стенограми психоаналізу  
комплексу тематичних малюнків протагоніста В.

Аналізований фрагмент стенограми дозволив виявити ідентифікацію протагоніста з первинним лібідним об'єктом (матір'ю) завдяки врахуванню семантики архетипної символіки малюнку. Психокорекційний діалог надав змогу виявити, що на рис. 2 «Людина, яку я відчужую» протагоніст В. втілює себе в образі дівчинки, що відштовхує (відчужує) людину, яка, за її словами, «зроблена із землі» (рис. 2, комунікат (к-т) 2). При цьому В. не хоче забруднитись (фактично – взяти щось від неї), тому й відштовхує цю людину

(рис. 2, к-т 1). Земля, згідно з архетипним значенням, є материнським символом; відчуження «земляної» людини протагоністом може засвідчувати наявність у В. амбівалентних почуттів до матері, а саме неприйняття цінностей та настанов матері. Підтвердження цьому знаходимо в комунікатах автора, щодо нав'язування матір'ю неприйнятної для В. системи цінностей (рис. 2, к-т 3). Чорна корона на голові дівчинки (такого ж кольору, як і «земляна» людина) дозволяє виявити інтроєкти від лібідного об'єкта (матері), що В. несе в собі. Водночас існує відчуження протагоністом цінностей матері (рис. 2, к-т 4). Розкриття змісту архетипної символіки у психоаналітичному процесі надало змогу аналізанду усвідомити витіснені (відчужувані) аспекти власної особистості, що були інтроєктовані від первинного лібідного об'єкта.

Вищевикладений науковий аналіз стенограми засвідчує, що врахування значення архетипної символіки сприяє адекватності діагностики в пізнанні ідентифікації протагоніста зі значущими людьми. Саме у психокорекційному діалозі архетип набуває індивідуальної неповторності для суб'єкта, сприяючи розкриттю витоків його особистісної проблеми.

Аналіз теоретичних джерел, представлений вище, засвідчує підвищену увагу дослідників до проблеми ідентифікації у її зв'язку з едіповим комплексом. Термін «едіпів комплекс» застосовується переважно для окреслення мотивуючих сил, що приховуються за психічними порушеннями. В даному дослідженні ми користуємось терміном «едіпова залежність», під яким розуміємо детермінацію особливостей формування психіки суб'єкта від характеру стосунків, що єднали його з батьками (близькими людьми), тобто з первинними лібідними об'єктами. В дослідженні використовується також поняття «едіпова ситуація розвитку», яке об'єктивує вплив едіпової залежності на життєдіяльність та самопочуття суб'єкта, зокрема на побудову стосунків у соціумі.

Дослідники констатують визначальний вплив в едіпів період розвитку принципу задоволення та підкореність йому процесів ідентифікації суб'єкта з первинними лібідними об'єктами. Едіпова ситуація розвитку характеризується

чуттєвим притяжінням суб'єкта до близьких людей (лібідних об'єктів) та табуваністю лібідного потягу соціумом, що засвідчує суперечливість принципу задоволення та принципу реальності. Внаслідок неможливості реалізації чуттєвості підвищується емоційна напруга, що актуалізує дію захисної системи психіки суб'єкта. Засадним процесом у розв'язанні проблеми захисту особи від напруги, що пов'язана із табу на чуттєве притяжіння до значимих людей (лібідних об'єктів), є ідентифікація. З. Фрейд стверджував, що «...глибинною функцією ідентифікації є заміна лібідного об'єктного зв'язку завдяки інтродекції об'єкта в Его, внаслідок табу, що накладається соціумом на інцестуозний характер такого зв'язку» [19, с. 451].

Емпіричний матеріал, отриманий в процесі глибинно-психологічної корекції за методом АСПН, доводить, що на противагу психоаналітичному тлумаченню, в едіповій ситуації розвитку суб'єкта пріоритетності набуває генеральна спрямованість психіки «від слабкості до сили». Дослідження дозволяє констатувати визначальний характер цього механізму у змісті ідентифікації суб'єкта з близькими людьми.

В едіповій ситуації реалізація принципу задоволення знаходить вияв у інфантильній тенденції «до єднання» з первинними лібідними об'єктами. Емпіричний матеріал засвідчує, що тенденція до чуттєвого єднання пов'язана з прагненням відчувати емоційну близькість, бажаність для батьків, отримання заохочень. Так, учасники психокорекційного процесу можуть акцентувати увагу на спогадах про емоційно тепле дитинство, що забезпечували батьки, на бажанні відповідати очікуванням батьків, привернути їх увагу до себе, захищеності. Представимо вибірку тверджень, виокремлених із стенограм: «В дитинстві стосунки з батьками були іншими, все було набагато краще»; «Дійсно, мені дуже часто не вистачає уваги батьків, яку вони приділяли мені в дитинстві»; «Ні, в дитинстві він був дуже добрим батьком, і я навіть не знаю коли відбулась трансформація наших стосунків у негативні»; «Мені дуже прикро, що зараз мама засуджує те, що приносить мені задоволення, хоча в дитинстві було навпаки». Твердження об'єктивують негативні переживання

аналіздів, що пов'язані з роз'єднанням, емоційним дистанціюванням із батьками. У психомалюнках тенденція «до єднання» часто об'єктивується через архетипну символіку, зокрема через тенденцію «повернення в утробу». Психоаналіз емпіричного матеріалу надав змогу констатувати, що тенденція «до єднання» пов'язана із забезпеченням захисту, затишку, концентрації уваги на дитині, це інтегрує її із захисною спрямованістю психіки «від слабкості до сили». Дитина прагне чуттєвого єднання з батьками в унісон принципу задоволення, оскільки був період за якого вона відчувала захищеність, безумовне прийняття та любов. За умов неможливості чуттєвого єднання, але надзвичайної бажаності його досягнення, воно реалізується у фантазії дитини. Глибинно-психологічний аналіз досліджуваної проблеми засвідчує, що, завдяки процесу інтроєкції, ідентифікація в якості захисту виконує інтегративну функцію. Остання спрямована на забезпечення єднання з лібідними об'єктами і нівелювання травми роз'єднання з ними. Ідентифікація сприяє ілюзорному «зліпленню» із бажаним лібідним об'єктом через інтроєкцію його якостей, що відбувається на латентному рівні. Завдяки процесу інтроєкції певні риси лібідного об'єкта асимілюються в «Я» суб'єкта, створюючи ілюзію єднання.

Глибинно-психологічна тенденція «до єднання» зі значимими людьми зумовлює залежність від них, пасивність, слабкість, що об'єктивується в процесі глибинно-психологічного аналізу психомалюнків, в яких архетип утробы зображується як обмежувачий ріст і реалізацію, не життєдайний, а саме у символах залізної клітки, скляної банки. Залежність від первинних лібідних об'єктів також презентується в малюнках за допомогою архетипу пуповини – ланцюгів чи мотузки, що зв'язують, як символ блокування активності. Отже, аналіз емпіричного матеріалу дозволив виявити вплив тенденції «до єднання» на капсулювання суб'єкта в дитячій інфантильній позиції. Вимушеність тенденції «до роз'єднання» пов'язана із набуттям сили, свободи, можливостей розвитку.

Проаналізовані тенденції лежать в основі внутрішньої суперечливості психіки, яка визначає особистісну проблему суб'єкта. Аналіз емпіричного

матеріалу засвідчує, що ідентифікація, через інтроекцію характерологічних рис об'єкта, пов'язана із об'єктивованими суперечливими тенденціями психіки суб'єкта.

Глибинно-психологічна цінність єднання суб'єкта з лібідним об'єктом формується під впливом потреби дитини в отриманні любові та можливості її вияву до бажаного об'єкта. За таких умов у ситуації взаємодії зі значущими людьми для суб'єкта пріоритетом виступає значущість переживання «безумовного злиття» з ними. Заборона соціуму на чуттєве єднання з об'єктом лібідо викликає напругу, що урівноважується через дію механізму витіснення. Ідентифікація слугує створенню ілюзії єднання з лібідним об'єктом через інтроекцію (неусвідомлене привласнення, втілення) суб'єктом окремих його рис, що засвідчує пріоритетний вплив захисної тенденції «до сили». Об'єктивоване єднання здійснюється паралельно із прагненням позбавитись від інфантильної залежності в унісон із захисною спрямованістю психіки «до сили». Це також стає можливим завдяки ідентифікації – інтроектуючи якості лібідного об'єкта, суб'єкт набуває відчуття самодостатності і має змогу відокремитись від нього. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що обидва суперечливі прагнення реалізуються через інтроекцію характерологічних особливостей батьків.

Психоаналіз емпіричного матеріалу надав змогу стверджувати, що об'єктивовані суперечливі тенденції психіки тісно пов'язані із амбівалентністю почуттів суб'єкта до значущих людей, якими характеризується едіпова ситуація його розвитку. Так, перепоною на шляху реалізації принципу задоволення виступають виховні впливи батьків, які часто характеризуються заборонами, обмеженнями дитини вимогами, покараннями, відстороненням, що унеможливорює чуттєве єднання з ними. Таким чином, поруч із ідеалізацією батьків, що засвідчує лібідні прояви, формується негативне ставлення до них дитини, яка переживає почуття меншовартості, слабкості. У процесі ідентифікації суб'єкта зі значущими людьми інтроекція їх характерологічних репрезентантів відбувається за параметрами як мортідо, так і лібідо. Внаслідок



ідентифікації суб'єкта з батьками, амбівалентність ставлення до них переноситься і на самого себе.

Отже, едіпова ситуація характеризується суперечливістю прагнень суб'єкта залишатись «дитиною», що детермінується принципом задоволення, та ставати «дорослим» – самореалізуватись, у відповідності із принципом реальності. Ідентифікація пов'язана з ілюзорним вирішенням цих суперечностей шляхом інтроєкції характерологічних презентантів (рис, цінностей чи властивостей) об'єкта, що спричинює психологічні зміни суб'єкта у відповідності із інтроєктованими особливостями.

Вище було об'єктивовано глибинно-психологічну сутність ідентифікації суб'єкта із первинними лібідними об'єктами. Для більш ємного розкриття особливостей досліджуваного феномену звернемося до проблеми його вибіркості. Це дозволяє з'ясувати, що саме впливає на неусвідомлюваний відбір характерологічних особливостей (рис, цінностей) лібідного об'єкта, які здійснюють визначальний вплив на психіку суб'єкта. Ми припускаємо, що захисна спрямованість психіки «від слабкості до сили» відіграє провідну роль у цьому процесі.

За класичною (психоаналітичною) схемою формування едіпової залежності, в якій наголошено на домінуванні чуттєвого притяжіння до батька протилежної статі. За таких обставин складно прогнозувати, які з інтроєктів від значущих людей набудуть пріоритетності в психіці дитини. Погляди психоаналітиків об'єктивують вплив критерію «психологічної сили», що притаманна лібідному об'єкту, на вибіркості ідентифікації суб'єкта з ним. Водночас психоаналітиками акцентується увага на пріоритетності в ідентифікаційних процесах статі первинного лібідного об'єкта та почуття меншовартості, що зумовлене «недосконалістю» дитини саме в сексуальному аспекті. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що почуття меншовартості формується за умов непотрібності, небажаності, ущербності, несприйняття дитини такою, якою вона є, акцентуванні уваги на її слабкості, безпомічності, залежності. Ці почуття часто мають травмівний характер для дитини та

зумовлюють прагнення набути відчуття «сили». Останнє уможлиблюється завдяки інтроекції суб'єктом характерних особливостей одного з (або обох) батьків, що займають домінуючу позицію у взаємовпливах у сім'ї.

Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що ідентифікація здійснюється з обома батьками, незалежно від їх статі. Ідентифікація пов'язана із «самопсихотерапією» від невдоволених справ дитинства та травмівних переживань, спричинених відчуттями слабкості, меншовартості. Набуття бажаного відчуття «сили» здійснюється завдяки інтроекції суб'єктом відповідних характерологічних особливостей батьків.

Особливо актуальною «самопсихотерапією» від травмівних переживань є за умов, коли взаємодія у сім'ї характеризувалась вираженими мортідними впливами батьків на суб'єкта. Підпорядкованість ідентифікації тенденції «від слабкості до сили» може спричинювати інтроекцію особою рис, які вона не приймає (відчужує) у значущої людини. Відчуження цих рис суб'єктом зумовлене отриманою у взаємодії з лібідним об'єктом психологічною травмою. За таких умов ідентифікація сприяє адаптації суб'єкта до ситуації взаємодії із значущою особою, що займає домінуючу позицію у взаємовпливах в сім'ї.

Ш. Ференці один із перших зробив наголос саме на захисному характері ідентифікації з агресором: «занадто слабка особистість дитини поки ще не здатна захиститись та замість цього «злякано ідентифікується» [див. 24, с. 508].

Ф. Александер також назвав ідентифікацію з особою, що представляє небезпеку – «найбільш ефективним захистом від страху» [25, с. 265]. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що внаслідок неможливості емоційного єднання з лібідним об'єктом через домінування в його поведінці мортідних виявів – як рятівне коло виступає ідентифікація. Для прикладу наведемо фрагмент стенограми психоаналізу малюнків протагоніста Л., що об'єктивує інтроекцію відчужуваних рис матері внаслідок дії захисної тенденції «до сили» (малюнки і фрагмент стенограми представлено в тексті підрозділу).

Фрагмент стенограми психоаналізу малюнків протагоніста Л.

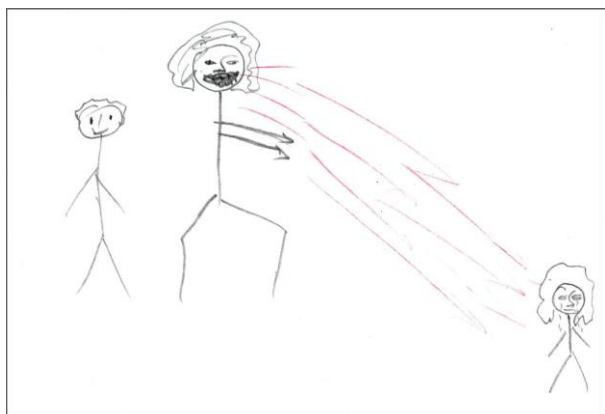


Рис. 3. «Я в сім'ї батьків»

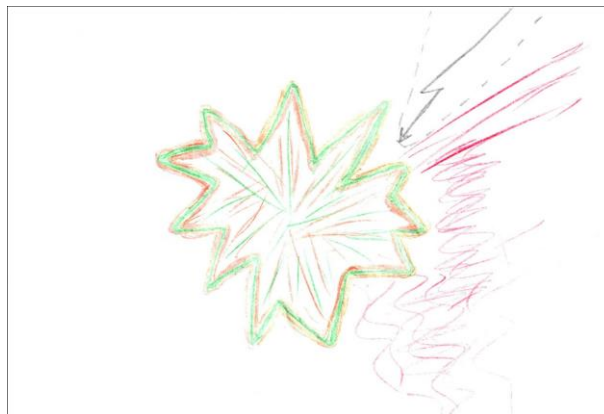


Рис. 4. «Як я бачу сама себе»

Л. 1: На малюнку «Я в сім'ї батьків» (рис. 3) я хотіла передати, що моє дитинство було не дуже приємним через стосунки з матір'ю: вона постійно мене критикувала, агресивно до мене ставилась. 2 Її ставлення до мене символізують червоні стріли (рис. 3), які боляче мене ранили і змушували відчувати себе беззахисною і слабкою – мені тоді ніхто не приходив на допомогу.

П. 3: Що винесла ця фігурка (див. внизу рис. 3) з підліткового віку коли були напади від матері? Можливо підвищену чутливість до наказового тону, до ущемлення гідності?

Л. 3: Так! Особливо до не справедливих звинувачень, коли є певний тиск у стосунках.

П. 3: Якщо людина виявляє щось подібне (рис. 3), то ви не можете з нею співпрацювати?

Л. 3: Так, я дійсно не зможу з нею співпрацювати.

П. 4: Ми бачимо, що ви є незахищеною, оскільки не є нейтральною до таких проявів, які викликають негативну реакцію. Є небезпека, що невидимо сама для себе, ви будете робити так як велика фігурка на цьому малюнку (рис. 3), хоча вона є для вас настільки непривабливою, що всі зусилля спрямовуватимуться, щоб так не робити. Гіпотетично можна припустити інтродекцію саме цього негативного аспекту, і тоді «до оточуючих, в деяких ситуаціях, я проявляю таку ж агресивність».

Л. 4: Так воно і є! Тепер я періодично, особливо по відношенню до мами, займаю позицію цієї великої фігури (рис. 3), а моя мама стає на місце цієї маленької фігурки (див. заплакана фігурка, рис. 3). В таких ситуаціях я навіть відчуваю певне задоволення від того, що можу помститись за своє дитинство і тепер вона відчуває себе слабкою, а не я.

П.: Ви таким чином «самопсихотераптуєтесь» від тих травмівних переживань, якими навантажились у взаємодії з матір'ю. Такі вияви у своїй поведінці потрібно нівелювати, оскільки створюється лише ілюзія бажаної сили.

Л. 5: На малюнку «Як я бачу сама себе» (рис. 4) я намагалась показати, що за умови тиску ззовні (див. сіра стріла рис. 4) у мене буде актуалізовуватись така реакція у відповідь (див. червоні стріли рис. 4).

П. 5: Спостерігаємо зафіксованість на травмівних подіях дитинства, що обумовлює особливу чутливість на такі прояви від оточуючих. Зелена фігура з кутами є набагато більшою за сіру стрілу, що символізує тиск, – це може свідчити про постійний стан тривоги (рис. 3).

#### Науково-узагальнювальний аналіз фрагмента стенограми психоаналізу комплексу тематичних малюнків протагоніста Л.

Аналізований уривок стенограми презентує ідентифікацію протагоніста з матір'ю за параметром «до сили» як «компенсаторний» момент за емоційні негаразди у стосунках з нею. Психокорекційний діалог з Л. надав можливість з'ясувати, що у дитинстві її взаємодія з матір'ю була навантажена мортідною енергією (рис. 3, к-т 1). Це також візуально представлено на рис. 3 «Я в сім'ї батьків», де зображено домінуючу позицію матері (мама – найбільша серед інших фігур на рис. 3); її виражену агресивність (див. червоні стріли на рис. 3), що була спрямована на Л.; почуття слабкості і меншовартості протагоніста (рис. 3, к-т 2, див. маленька, заплакана фігурка внизу малюнка). Неможливість лібідного єднання Л. з матір'ю зумовило ідентифікацію з нею, що сприяє ілюзорній інтеграції. Травмівні переживання, якими Л. навантажилась в процесі взаємодії з матір'ю (рис. 3, к-т 1) спричинили інтроекцію характерологічної

особливості матері, від якої протагоніст настраждалась, а саме агресивності. Реалізація агресивних порухів у стосунках з матір'ю є своєрідною «самопсихотерапією» від пережитої травми в дитинстві (рис. 3, к-т 4). Так об'єктивується прагнення перевершити матір у агресії, щоб отримати перевагу над нею і покарати за свої травмівні відчуття, отримані при взаємодії з нею. За таких умов ідентифікація спричинює неусвідомлювану інтеграцію суб'єкта з лібідним об'єктом як «компенсаторний» момент за емоційні негаразди в стосунках з ним. При цьому спостерігається кардинальна зміна позицій: «тепер я в ролі матері і тепер нехай вона відчує мої страждання – я зроблю все, щоб перевершити її в цьому». Емпіричний матеріал засвідчує, що за таких обставин аналізанд, внаслідок дії тенденції «до сили», прагне поставити матір на своє місце – в підлеглу позицію. Останнє лише ускладнює стосунки і унеможлиблює емоційне єднання з лібідним об'єктом. Це спричинює актуалізацію почуття провини перед значущою особою і, пов'язаної з ним, тенденції до самопокарання. Остання нерідко знаходить вияв у неможливості самореалізації, у прагненні до самотності, депресивних станах тощо.

Зона психологічного ризику для протагоніста полягає в тому, що агресія екстраполюється на взаємодію з іншими людьми. Це презентовано на рис. 4 через образи червоних стріл (див. подібні червоні стріли від матері до протагоніста рис. 3), що відходять від зеленої великої фігури, в яку втілює себе протагоніст (див. в центрі рис. 4), у відповідь на «тиск ззовні» від оточуючих людей (див. сіра стріла рис. 4, к-т 5). Завдяки психоаналізу рис. 4 об'єктивовано тривожність (слабкість) зеленої фігури, в яку втілює себе протагоніста. Це знаходить вияв у постійному очікуванні нападу від інших людей, адже ця фігура (центральна на рис. 4) є значно більшою і потужнішою ніж сіра стрілка (рис. 4), що символізує тиск від інших людей.

Отже, аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що через прагнення «самопсихотерапевтуватись» від травмуючих переживань і набути бажану «силу», суб'єкт інтроектує ті характерологічні особливості, які відчужувались (не приймались) ним у лібідного об'єкта. Ідентифікація з лібідним об'єктом за

визначеними параметрами спричинює те, що його відчужувані риси стають єством суб'єкта і впливають на якість його взаємодії в соціумі із оточуючими людьми. При цьому особа може усвідомлювати, що оволоділа засобами батьківського впливу задля того, щоб спілкуватись із ним на рівних. Так, учасники психокорекційного процесу можуть усвідомлювати власне прагнення відчутти силу через ідентифікацію з агресором, що дозволяє адаптуватися до взаємодії з ним. Представимо вибірку тверджень, виокремлених із стенограм: «Потрібно ж було якось із нею (мамою) спілкуватись, це було можливим лише за умови, що станеш така як вона або займеш підлеглу позицію батька. Останнє було для мене не прийнятним!»; «Тоді я перестав коритись батькові, а почав шукати засоби, щоб гідно йому відповідати. Це вимагало значної винахідливості, оскільки відповідати на пряму я дуже боявся»; «Я намагаюсь протидіяти матері, і у сварках з нею я відповідаю агресією на її агресію»; «Тепер я періодично, особливо по відношенню до мами, займаю позицію агресора... В таких ситуаціях я навіть відчуваю певне задоволення від того, що можу помститись за своє дитинство і тепер вона відчуває себе слабкою, а не я». Представлені твердження презентують вплив захисної тенденції «від слабкості до сили» на прагнення «позбутись» від травмивних почуттів, що актуалізувались у суб'єкта в процесі взаємодії з батьками. Об'єктивовано також ідентифікацію зі значущою людиною за параметром «до сили».

Неможливість реалізації інфантильної цінності, в яку входить безпосереднє отримання любові і вияв її до лібідного об'єкта, зумовлює ідентифікацію суб'єкта з ним за певними параметрами. Емпіричний матеріал засвідчує, що така «самопсихотерапія» від незавершених справ дитинства є умовною, оскільки ілюзорно «розв'язує» проблему єднання з первинними лібідними об'єктами, і лише підтримує антагонізм стосунків з ними. Блокування лібідного притяжіння актуалізує мортідну енергію (омертвіння лібідо) у стосунках, що посилює амбівалентність почуттів до батьків.

Емпіричний матеріал засвідчує, що суб'єкт може інтроектувати психологічні риси батьків, що трактувались ним як «слабкість». Це

відбувається під впливом якостей близьких людей, що знаходились у підлеглий позиції, але могли викликати співчуття дитини, емпатію та відчуття єднання через спільність ситуації, в якій знаходився як «принижений» батько так і дитина.

Інтроекція відчужуваних рис близьких людей зумовлює амбівалентність ставлення суб'єкта до самого себе. Ідеалізація власного «Я» у відповідності із захисною спрямованістю психіки «від слабкості до сили» формує систему очікувань суб'єкта по відношенню до власного відображення оточуючими людьми. Неприйняття суб'єктом частини себе (інтроектів від лібідних об'єктів) спричинює гостру негативну реакцію і дискредитацію джерела зворотного зв'язку. Все це зумовлює руйнування стосунків із оточуючими людьми (психологічну імпотенцію), що суперечить свідомому прагненню суб'єкта до налагодження конструктивних стосунків з ними.

На рівні логіки свідомого людина раціонально прагне до реалізації просоціальних цінностей – до сили, до перспективи, до ідеалу, до успіху, до побудови конструктивних стосунків з оточуючими людьми та інтимними партнерами. Непомітно для себе, підпорядковуючись закону вимушеного повторення, особа моделює ситуацію взаємодії, яка є для неї травмуючою. За таких обставин суб'єкт «самопсихотераптується» за рахунок іншої людини, що руйнує стосунки з оточуючими.

Виявлення інтроектів від значущих людей у процесі глибинно-психологічного дослідження пов'язано з пізнанням об'єктивного в психіці суб'єкта. Останнє здійснюється завдяки психоаналізу спонтанної та невимушеної поведінки, що дозволяє об'єктивувати її інфантильні детермінанти. Психокорекційний діалог, який спирається на усвідомлювані аспекти психіки, уможливорює таке пізнання, сприяючи дослідженню цілісної психіки суб'єкта в її свідомих та несвідомих проявах. Це відкриває можливості об'єктивування глибинно-психологічних факторів, що визначають емоційне благополуччя суб'єкта та перспективи подальших взаємин з оточенням.

### **Список використаної літератури**

1. Абраменкова В. В. Проблема отчуждения в психологии / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 5 – 12.
2. Авдеева Н. Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком / Н. Н. Авдеева // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга / под ред. А. А. Бодалева. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 1975. – С. 6 – 9.
3. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер: пер. с англ. С. Могилевского. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 352 с.
4. Василішина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Василішина. – К., 2000. – 202 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Виготский / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3: Проблемы развития психики. – 368 с.
6. Дьяконов Г. В. Дослідження ідентифікації в зарубіжній і вітчизняній психології / Г.В. Дьяконов, Т.Ф. Цигульська // Проблеми соціальної психології. – 1992. – Вип.2. – С. 3 – 10.
7. Идентификация как механизм общения и развития личности: методические рекомендации / под ред. В.С. Мухиной. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. – 31 с.
8. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання: дис. ... канд. психол. наук / Б.Б. Іваненко. – Черкаси, 2005. – 199 с.
9. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. В. Клочек. – К., 2005. – 213 с.



10. Кляйн М. Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж.: пер. с англ.; сост. и науч. ред. И.Ю. Романов. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с.
11. Лакан Ж. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55) / Ж. Лакан. – М.: Гнозис; Логос, 1999. – 520 с.
12. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
13. Налчаджян А. А. Психологические защитные механизмы / А.А. Налчаджян // Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2003. – С. 395 – 482.
14. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
15. Психологический словарь / [под. ред. В.И. Войтка]. – К.: Вища шк., 1982. – 216 с.
16. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
17. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа / Ш. Ференци: пер. с нем. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – 320 с.
18. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
19. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я / З. Фрейд // Психоаналитические этюды / сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский. – Мн.: Попурри, 1999. – С. 449 – 481.
20. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд // Очерки по психологии сексуальности: пер. с нем. – Мн.: Попурри, 1999. – С. 455 – 478.
21. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани: пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
22. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг. – СПб.; М., 1995. – 285 с.

23. Юсупов И. М. Психология эмпатии: автореф. дис. ... док. психол. наук / И.М. Юсупов. – СПб., 1995. – 33с.
24. Яценко Т. С. Особливості внутрішньої динаміки психіки / Т.С. Яценко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Никало. – Ченстохова-Київ, 2003. – № IV. – С.137 – 152.
25. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

**Герасимова І. В.**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ГОТЕЛЬНО-ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ**

### **1.1. Висвітлення проблеми професійного спілкування менеджера у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі**

Освіта є пріоритетною сферою накопичення знань і формування вмінь, створення максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку творчих здібностей людини. Освіта є вищою цінністю громадянина, держави. Це означає, що освітній процес повинен здійснюватися як в інтересах суспільства, так і на користь особистості. Головною метою освіти є формування творчої особистості як одного з чинників економічного й соціального прогресу. Така висока мета зумовлює низку вимог до сучасної вищої освіти і, відповідно, до вищих навчальних закладів. З огляду на це суспільство все більше усвідомлює необхідність здійснення певних конструктивних змін у цій сфері.

Процес модернізації вищої професійної освіти диктує необхідність створити умови, в яких становлення й розвиток самоідентифікаційних процесів, потрібних менеджерів, відбувається з урахуванням його потреб.

Відповідно до вимог сьогодення відбувається зміна акцентів професійно-предметного і технологічного простору знань і вмінь, необхідних сучасному менеджеріві.

Упродовж останніх років з'явилося чимало праць з проблем підготовки менеджерів. Розкриттю особливостей формування особистісних і професійних якостей фахівця-менеджера з позицій гуманістичної парадигми присвячені роботи М. М. Берулави, Н. Є. Сєдової, В. О. Сластьоніна та ін.; особистісно орієнтованої педагогіки – Є. В. Бондаревської, А. І. Кузьмінського, І. П. Підласого, В. В. Серікова, І. С. Якиманської та ін.

Розуміння сутності особистості та закономірностей її розвитку поглиблюють роботи Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва та інших. Проблеми формування особистісних і професійних якостей фахівця в рамках розвивального навчання й розвитку творчості розглянуто в роботах Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна та інших.

Менеджер готельно-туристичної сфери займає ключову позицію в системі управління організації. Важливість ролі менеджера визначається його повноваженнями приймати рішення, розподіляти обов'язки, добирати виконавців і способи виконання, відповідальністю перед власником майна організації.

Маючи реальну владу, менеджер впливає на трудовий колектив, а через нього на характер і результати функціонування самого об'єкта управління. Він добирає, розставляє й використовує персонал відповідно до вимог професійної діяльності. Високопрофесійний менеджер оточує себе кваліфікованими, компетентними колегами, формулює завдання колективу, ясно розуміє свою роль у їх розв'язанні, здатний задіяти внутрішні стимули до самостійних дій, передбачити можливі труднощі, попередити невдачі й віднайти оптимальне розв'язання проблем у конкретній ситуації.

Як довірена особа власника майна, менеджер утілює його завдання (директиви) в конкретні дії, а як лідер колективу, виражає його

інтереси. Тобто менеджер розв'язує двоєдине завдання – задовольнити обидві сторони одержанням прибутку від своєї діяльності, й за це він несе особисту відповідальність. Поняття „менеджер” має різні нюанси – є менеджери загального керівництва, лінійні й функціональні.

*Менеджери загального керівництва* очолюють організації. Вони обіймають посади директорів, голів правління, президентів та ін., здійснюють управління організацією, виконують функції планування, організації, мотивації та контролю в повному обсязі, координують і регулюють діяльність персоналу з метою виконання виробничо-технологічних, економічних та організаційних процесів, забезпечують неперервне функціонування виробництва, економічну й соціальну ефективність організації через апарат управління й діють на основі статуту, затвердженого власником майна.

*Лінійні менеджери* очолюють відносно відокремлені підрозділи. Вони обіймають посади керівників філій, представництв, виробничих підрозділів. Кожен з них через наданий апарат управління не тільки координує діяльність підпорядкованого йому персоналу, але й приймає управлінські рішення стосовно виконання завдань менеджера загального керівництва з питань виробничого, соціально-економічного, організаційного, технічного характеру. Лінійні менеджери діють на основі положення, затвердженого вищим керівництвом організації.

*Функціональні менеджери* – це керівники спеціалізованих функціональних управлінь, департаментів, служб, відділів та інших підрозділів усіх рівнів управління організації (головні фахівці, керівники відділів маркетингу, зовнішньоекономічної діяльності, економіки, фінансів, обліку, аудиту та ін.). В обов'язки функціональних менеджерів входить підготовка рекомендацій менеджерам загального та функціонального керівництва для змін тих чи тих параметрів об'єкта, що підлягає управлінню.

Функціональний менеджер одночасно може бути й лінійним щодо структурного підрозділу, який він очолює. Коло функцій та обов'язків визначається тільки в межах, установлених менеджером загального керівництва

в положенні про структурний підрозділ. Якщо порівняти діяльність менеджерів, які обіймають посади з однаковою назвою і в однакових організаціях, то часто виявляється, що обсяг, а певною мірою й характер функцій, які вони виконують, не співпадає. І це закономірно для організацій-конкурентів. Але є функції, які сукупно становлять обов'язковий обсяг діяльності будь-якого керівника. Їх вивчення належить до формування конкурентоспроможного менеджменту.

Отже, менеджер – це фахівець з управління, який розробляє плани, визначає завдання, терміни, способи їх реалізації, призначає виконавців (управління персоналом), розробляє робочі процедури (технології) відповідно до всіх стадій управлінського циклу, здійснює контроль.

Менеджер – це професійно підготовлений керівник, який уміє орієнтуватися у фінансових, юридичних, психологічних і всіх інших питаннях, пов'язаних з управлінською діяльністю. Він володіє основами ринкової економіки та особливостями взаємовідносин між підприємствами. Одним із головних завдань менеджера є ефективна організація праці підлеглих. Мистецтво керівника виявляється не лише в налагодженні комунікації, координації й спрямуванні праці підлеглих, але й в умінні делегувати їм необхідні повноваження й відповідальність, давати можливість висловлювати й відстоювати власну думку, зберігаючи при цьому функцію контролю. Перебуваючи в колективі, менеджер постійно виконувати функції інформування, мотивування й виховання.

Необхідною умовою успішної діяльності менеджера є здатність до самоідентифікації, до формування особистісних і професійних якостей (М. К. Мамардашвілі, С. Є. Ячин). Саме від наявності й реалізації цієї умови значною мірою залежить ефективність професійної діяльності менеджера, яка характеризується різноманітністю й частотою контактів усередині та за межами фірми, швидкою зміною обставин і людей. Усе це ставить високі вимоги до професійного спілкування менеджера та формування в нього комунікативних умінь. Основа діяльності сучасного менеджера –

вміння спілкуватися з підлеглими, партнерами й вищим керівництвом. У психологічному словнику за редакцією А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського поняття „спілкування” визначається як багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, породженого їхніми потребами спільної діяльності, та як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб’єктів, спричинена потребами спільної діяльності.

Ефективне спілкування з персоналом не лише створює оптимальний клімат у колективі, але й сприяє підвищенню працездатності співробітників, спонукає їх до вияву творчості й ініціативи в роботі, що в кінцевому підсумку підвищує продуктивність діяльності підприємства.

У вітчизняних наукових розробках можна виділити два підходи до розуміння сенсу спілкування. Перший (О. О. Леонт’єв, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин) полягає в розгляді спілкування як складової частини діяльності, яка включає перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони, і як інтраіндивідуальний процес він може бути керованим. Другий підхід (Г. М. Андреева, О. О. Бодальов, В. М. Мясичев, Б. Д. Паригін) акцентує увагу на тому, що спілкування виступає як самостійна категорія й має такі характеристики: суб’єкт-суб’єктний зв’язок тих, хто спілкується, активність, творча позиція, відвертість між партнерами.

Зарубіжні вчені спілкування розглядають у межах лінійної, біхевіористичної, когнітивної, соціальної, рольової та гуманістичної моделей. У рамках нашого дослідження актуальними є положення останньої моделі, у якій спілкування розглядається як динамічний процес з притаманними йому елементами творчості й свободи залежно від ситуації, особистісних характеристик тих, хто спілкується.

Педагогічний аспект процесу спілкування дозволяє визначити його як форму навчальної взаємодії викладача і студентів, яка включає елементи соціальної та особистісної спрямованості (Ю. М. Ємельянов, А. Л. Журавльов, В. Зігерт, В. А. Кан-Калик, І. О. Ковальова, О. Ю. Панасюк, Л. А. Петровська, А. Л. Свенцицький, В. К. Сементовська).

Більшість учених розглядає спілкування у співвідношенні з діяльністю, але підходи тут різні: спілкування й діяльність – дві рівнозначні категорії буття людини; спілкування є одним із проявів діяльності; спілкування – особливий вид діяльності. У багатьох працях спілкування визначається як особливий специфічний адекватний різновид комунікативної діяльності. Темі нашого дослідження більш відповідає запропоноване О. О. Леонтьєвим розуміння спілкування як такої діяльності, де особистості взаємодіють, впливаючи одна на одну за допомогою знаків (зокрема й мовних) [10]. Саме цю позицію ми й обираємо за основну. Розвиток думки О. О. Леонтьєва про спілкування як особливий вид діяльності знайшов своє продовження у працях Б. Д. Паригіна [15]. На його думку, спілкування й діяльність співвідносяться як два кола, внаслідок чого спілкування постає або як умова будь-якої діяльності, або ж у вигляді специфічної комунікації.

Підкреслюючи універсальний характер спілкування як явища суспільного життя, автор наголошує на тому, що це багатогранний процес, який може одночасно виступати і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їхнього інтерперсонального взаємовпливу, і як процес співпереживання та взаємного розуміння один одного.

На думку Г. М. Андрєєвої, спілкування можна трактувати як взаємодію двох або більше людей, спрямовану на об'єднання та узгодження їхніх зусиль для налагодження взаємовідносин і досягнення спільного результату [2].

В. В. Мудрик розглядає спілкування як процес передачі-прийняття інформації. За змістом розглядають три типи інформації: когнітивну, що пов'язана з фактичним значенням висловлювань; індексальну, яка повідомляє про психологічний стан комунікатора, його особистість, якості характеру, нахили, емоційний стан і тим самим дає можливість визначити його ставлення до себе та інших; регулятивну – про хід взаємодії, необхідної для початку, продовження й завершення спілкування [12]. Професійне спілкування в управлінні передбачає відносини, що опосередковуються соціальними та

професійними ролями. Цей вид спілкування може містити елементи особистісного характеру, актуалізація яких значною мірою залежить від обмежень у професійних стосунках.

У процесі професійного спілкування розкривається суб'єктивний, внутрішній світ однієї людини для іншої. Така своєрідна „презентація” дає змогу з'ясувати людські якості. Завдяки спілкуванню індивід долучається до життя організації, засвоює її досвід, здобутки, водночас він відособлюється, виокремлюється із групи, формує власну індивідуальну неповторність і самотність.

І. О. Зимня та Л. Е. Орбан-Лембрик виділяють у структурі спілкування інтерактивну, перцептивну й комунікативну складові [5]. Інтерактивна складова професійного спілкування передбачає обмін не лише інформацією, а й різними діями, за допомогою яких здійснюється взаємне стимулювання, контроль і взаємодопомога в розв'язанні спільного завдання. Взаємодія в цьому контексті є аспектом спілкування, що виявляється в організації учасниками управлінського процесу взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети. Важливий аспект взаємодії у спілкуванні – *взаєморозуміння*, тобто таке розшифрування партнерами повідомлень і дій один одного, яке відповідає дійсному їх значенню з погляду авторів інформації. У соціальній психології виокремлюють компоненти й рівні взаєморозуміння. До компонентів відносять:

- схожість чи співзвучність поглядів, почуттів у різних ситуаціях;
- сприймання поглядів іншого навіть тоді, коли вони видаються неправильними;
- взаємне розуміння думок.

До рівнів взаєморозуміння відносять:

- згоду (взаємоузгоджені оцінки ситуацій і правила поведінки співучасників. Згода – це формальний рівень взаєморозуміння);
- осмислення (стан свідомості, за якого в учасника ділової взаємодії виникає впевненість у адекватності своїх уявлень і обраних засобів впливу);



- співпереживання (здатність урахувати стан співрозмовника).

Оскільки особистісні функції лідера багато в чому співпадають з функціями керівника, в організаціях постає проблема взаємодії керівника й лідера. Розрізняють кілька її типів:

- партнерська взаємодія: передбачає спілкування, за якого керівник визнає авторитет лідера, а лідер визнає справедливість соціального статусу керівника;
- маніпулятивна взаємодія: проявляється в спілкуванні, коли керівник намагається використати лідера для тиску на групу;
- конфліктна взаємодія: властива спілкуванню, за якого керівник бачить у лідерів свого суперника, який зазіхає на його владу та авторитет.

Особистість, як суб'єкт і об'єкт управління, бере участь у численних відносинах: виробничих, політичних, економічних, національних та ін. Такі відносини, як правило, позбавлені особистісного вияву й відображають зв'язки, взаємодію не між конкретними індивідами, а між представниками різних соціальних груп (організацій). Вони є об'єктивними й не залежать від бажань чи прагнень, симпатій чи антипатій. Однак для кожної конкретної людини суспільні відносини, відображаючись у її внутрішньому світі, набувають суб'єктивного характеру, індивідуального забарвлення й стають фактом її конкретної взаємодії із соціумом.

Перцептивна складова спілкування передбачає сприймання людьми один одного. У професійному спілкуванні важливим є знання психологічних механізмів міжособистісного сприймання. У процесі спілкування в індивіда формується уявлення про партнера, його здібності, характер, світогляд, знання, вміння тощо. Одним із основних способів пізнання й розуміння іншої людини є *ідентифікація* – уподібнення (ототожнення) себе з іншими. Існує тісний зв'язок між ідентифікацією й близьким до неї за психологічним змістом механізмом – емпатією (співпереживання, спосіб розуміння іншої людини за домінування не раціонального, а емоційного сприймання її внутрішнього світу). На відміну від

ідентифікації, яка є процесом раціональним, *емпатія* – чуттєво-емоційний процес, тобто розуміння іншої людини не стільки розумом, скільки „серцем”.

Процес пізнання й розуміння іншої людини може ускладнювати явище рефлексії, тобто усвідомлення людиною того, як її насправді сприймає й оцінює партнер зі спілкування. Таке уявлення є суб'єктивним, а тому не завжди відповідає істині.

Під час професійного спілкування для досягнення співробітництва й розуміння між учасниками взаємодії неабияке значення має симпатія – стійке, схвальне емоційне ставлення до іншої людини. Симпатія спонукає до спілкування, сприяє створенню здорової психологічної атмосфери. Причиною непорозуміння між діловими партнерами, між керівником і підлеглим може бути егоцентризм – зосередженість індивіда тільки на власних інтересах і переживаннях і як наслідок – нездатність зрозуміти іншу людину, а також *каузальна атрибуція* – своєрідна інтерпретація та оцінювання людиною причин і мотивів поведінки інших на основі життєвого досвіду. Процес приписування відбувається за дефіциту інформації, намагання пояснити невдалі результати діяльності зовнішніми чинниками, а далі – внутрішніми, за непослідовності в поясненні людиною власних вчинків і поведінки інших людей. Ефект атрибуції проявляється, наприклад, у приписуванні керівникові незаслуженого ним успіху або, навпаки, відповідальності за невдачу.

Важливу роль у спілкуванні відіграє механізм *стереотипізації* – сприймання й оцінювання іншої людини шляхом поширення на неї характеристик певної соціальної групи. В процесі ділової взаємодії це може призводити до спрощення процесу пізнання іншої людини, а також до упередженості в її сприйманні. Особливо поширеними є етнічні стереотипи, коли на підставі обмеженої інформації про певний етнос робляться висновки стосовно всієї групи.

Комунікативна складова ділового спілкування охоплює обмін інформацією, а також те, як інформація формується, уточнюється, розвивається. У цьому контексті термін „комунікація” тлумачать тільки як обмін

інформацією між людьми, як смисловий аспект соціальної взаємодії, складову спілкування, на відміну від широкого розуміння „комунікації”, де її ототожнюють із поняттям „спілкування”.

Процес обміну інформацією має таку специфіку:

- кожний учасник комунікативного процесу є активним суб’єктом, а також передбачає активність партнера, що сприяє обміну інформацією;
- за допомогою системи знаків партнери можуть впливати один на одного. Такий комунікативний прийом є психологічним впливом одного індивіда на іншого з метою змінити поведінку останнього;
- вплив можливий лише тоді, коли комунікатор і реципієнт володіють єдиною або подібною системою *кодування* (переведення інформації в комунікаційні символи) та *декодування* (перетворення повідомлення у форму, що має смисл) знаків, тобто розмовляють однією мовою. У людей, які спілкуються, має бути однакове розуміння не лише *значень* (відображення найсуттєвіших сторін предметів і явищ), а й *смислу* (суб’єктивного змісту, якого набуває слово в конкретному контексті) слів.

Комунікатор тільки тоді зрозуміє, що його повідомлення засвоєне реципієнтом, коли відбудеться зміна ролей, тобто, коли реципієнт стане теж комунікатором. Йдеться про зворотний зв’язок, наявний тоді, коли одержувач демонструє реакцію на повідомлення. Схематично процес передавання й одержання інформації представлений на рис. 1. 1.



**Рис. 1. 1. Основні елементи процесу комунікації (за Л. Е. Орбан-Лембрик)**

За В. В. Давидовим, спілкування це – взаємодія двох або більше людей, яка полягає в обміні ними інформацією пізнавального або ж афективно-оцінювального характеру. Як правило, спілкування, включене в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра та ін.), забезпечує планування, здійснення й контроль їхньої діяльності. Крім цього, спілкування задовольняє особливу потребу людини в контакті з іншими людьми. Прагнення до спілкування нерідко посідає значне, а інколи й провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної практичної діяльності. Процес спілкування може відокремлюватися від інших форм діяльності й набувати відносної самостійності [16].

Оригінальний і вагомий внесок у дослідження проблем спілкування зробив В. М. Мясищев. Специфічність його підходу полягає в розгляді спілкування як процесу взаємодії конкретних особистостей, у якому тісно взаємопов'язані три компоненти: психічне відображення учасниками спілкування один одного; їхнє ставлення один до одного; звернення, взаємодія один з одним. На думку В. М. Мясищева, особистість є не лише об'єктом і результатом стосунків, що складаються в процесі спілкування, а й водночас виступає в ролі активного суб'єкта певних відносин [13].

У структурі комунікативного процесу виділяють такі елементи: комунікатор – суб'єкт, що передає інформацію; комунікант – суб'єкт, що приймає інформацію та інтерпретує її; комунікативне поле – ситуація; власне інформація про комунікативне поле; канали комунікації – засоби передавання інформації. Окремі дослідники розглядають комунікативний процес як послідовність комунікативних актів, кожен з яких виконує певну функцію в інформаційному обміні й лінгвістично оформлюється у вигляді висловлювання. Функція пошуку інформації здійснюється за допомогою постановки проблеми. Передача інформації реалізується оповідними висловлюваннями, причому, залежно від ставлення комунікатора до повідомлення (наприклад, вважає він її повністю достовірною чи ні) висловлювання може здійснюватися у формі твердження, переконання, припущення тощо. Комунікативна дія може виконувати функцію спонукання до дії, регулюючи потоки інформації, вираження наміру та ін. Оскільки передача інформації здійснюється принаймні між двома суб'єктами, то комунікативна дія одного комунікатора завжди передбачає відповідну реакцію іншого: запитання передбачає відповідь, повідомлення про згоду чи незгоду тощо. Комунікативна взаємодія здійснюється у вигляді взаємопов'язаних комунікативних дій обох комунікаторів.

Комунікативний компонент структури спілкування менеджера характеризує інформаційно-смісловий аспект професійної взаємодії, мовленнєву діяльність: здатність чітко, зрозуміло й правильно висловлювати

думки й почуття, володіння лексичним багатством мови, вербальними й невербальними засобами обміну інформацією з підлеглими. У комунікативному компоненті спілкування можна виділити три основні аспекти: нормативний (дотримання мовних норм), прагматичний (уміння досягати поставленої мети, використовуючи всі мовні можливості) та етикетний (уміння використовувати етикетні форми й засоби для досягнення взаєморозуміння й гармонізації діалогу).

О. О. Бодальов у характеристиці спілкування здебільшого виділяє три класи функцій: інформаційно-комунікативні; регулятивно-комунікативні; афективно-комунікативні [3].

До інформаційно-комунікативних належать процес формування, передавання й прийняття інформації. Під час формування вирівнюються відмінності у вихідній інформованості людей, що вступають у спілкування. На етапі передавання значень спілкування виконує функцію інформування, інструктажу, навчання.

Регулятивно-комунікативні функції безпосередньо пов'язані з регулюванням поведінки. При цьому регулюється не тільки власна поведінка, а й поведінка інших людей, відбувається взаємне узгодження дій.

Афективно-комунікативні функції характеризують емоційну сферу людини. Весь колорит емоцій виникає й розвивається в умовах спілкування. Їх розвиток значною мірою зумовлює рівень професійної майстерності фахівця, яка ґрунтується, з одного боку, на спеціальних професійних знаннях і різнобічних фахових вміннях, з іншого – на вмінні спілкуватися індивідуально чи колективно.

У наукових колах пропонується диференціювати види спілкування залежно від різноманітних його характеристик і особливостей.

О. О. Леонт'єв виділяє:

- міжособистісне, міжгрупове, міжсоціумне, спілкування між особистістю та групою – за кількістю учасників;
- вербальне та невербальне – за способом спілкування;

- офіційне й неофіційне – за умовами спілкування;
- настановче та інформаційне – за завданнями;
- контактне й дистантне – за позицією комунікантів [9].

Для виявлення сутності спілкування важливим є уявлення про його функціональну та рівневу організацію. Так, Г. М. Андреева розрізняє три взаємопов'язані сторони спілкування, а саме:

- комунікативну – обмін інформацією між учасниками спілкування;
- інтерактивну – організація взаємодії між учасниками спілкування, тобто, обмін не лише ідеями й знаннями, а й діями;
- перцептивну – процес сприймання учасниками спілкування один одного та встановлення на цій основі взаєморозуміння [2].

Ґрунтуючись на взаємопов'язаних сторонах спілкування, Б. Ф. Ломов серед функцій спілкування виділяє:

- інформаційно-комунікативну, пов'язану з процесами обміну інформацією;
- регулятивно-комунікативну, пов'язану із взаємною корекцією дій під час спільної діяльності;
- афективно-комунікативну, яка належить до емоційної сфери людини й відповідає потребам зміни свого емоційного стану [11].

Ще детальнішу класифікацію пропонує Л. О. Карпенко, виділяючи такі функції спілкування:

- контактну, мета якої полягає у встановленні контакту як стану взаємної готовності до приймання та передавання повідомлень і підтримку взаємозв'язку у формі постійного взаємного орієнтування;
- інформаційну, мета якої – обмін повідомленнями;
- спонукальну, мета якої полягає в стимулюванні активності партнера зі спілкування, спрямуванні його на виконання тих чи тих дій;
- координаційну, мета якої – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;

- функцію розуміння, мета якої полягає не лише в адекватному сприйманні та розумінні смислу повідомлення, а й у розумінні партнерами один одного;
- амотивну, мета якої – пробудження потрібних емоційних станів у партнера, а також зміна за їх допомогою власних станів і переживань;
- функцію встановлення взаємин, мета якої – усвідомити й зафіксувати своє місце в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків спільноти, в якій індивідові доведеться діяти;
- функцію впливу, мета якої – зміна стану, поведінки, особистісно-сміслових утворень партнера, в тому числі його намірів, установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності тощо.

У своєму аналізі мовного спілкування Р. Якобсон виділяє шість основних функцій: емотивну (експресивну, афектну) – ставлення мовця до повідомлення; конативну – спонукання адресата до дії; референційну (когнітивну, денотативну) – вираження думки; поетичну – розрізнення реального й уявного; фактичну – підтримка контакту; метамовну – уточнення, регулювання власного висловлювання [22].

М. Холлідей у своїх експериментальних дослідженнях доходить висновку щодо існування таких функцій мовної поведінки: інструментальної – задоволення матеріальних потреб; регулювальної – контроль поведінки оточення; взаємодії – підтримка контакту; власної самопрезентації; евристичної, пошукової; уявної, пов'язаної з внутрішнім світом; інформативної – повідомлення нової інформації [23].

Як бачимо, зміст, функції та структура спілкування, які визначаються в роботах різних дослідників, доволі різноманітні за своїм змістом і назвами, однак усі вони відображають певні сторони взаємодії людей, а тому широко використовуються в інтерпретації різних форм професійного спілкування. У спілкуванні пізнання пов'язане з комунікацією, а отже, спілкування може бути ідентифіковане як комунікативно-пізнавальний процес.



Розглянуті вище підходи до професійного спілкування менеджера як інтегрального утворення дають підстави виділити особистісний рівень професійно ціннісних орієнтацій та операційно-поведінковий: типові способи й прийоми взаємодії з підлеглими. На наш погляд, ціннісні орієнтації менеджера означають спрямованість його професійного спілкування, вони є стратегічними орієнтирами ділової взаємодії, надають комунікативним ситуаціям певного особистісного смислу, детермінують вибір і реалізацію різних способів і прийомів впливу на підлеглих.

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що професійне спілкування менеджера – складна інтегральна якість, яка синтезує перцептивні, комунікативні та інтерактивні вміння, детермінується професійно ціннісними орієнтирами й визначає ефективність професійної взаємодії. Вона характеризує здатність менеджера адекватно сприймати й розуміти поведінку співробітників, установлювати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у трудовому колективі, майстерно використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації.

Для того, щоб процес спілкування відбувався ефективніше й відповідав змінам у психічному стані партнера, доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

- уважність до партнерів у спілкуванні;
- розвиток комунікативної пам'яті;
- розвиток власної спостережливості у спілкуванні;
- прагнення передбачати реакцію партнера;
- вміння аналізувати поведінку, позу, жест, міміку, експресію партнера;
- вміння сприймати й правильно аналізувати „сигнали” за зовнішнім малюнком поведінки партнера;
- вміння думати про партнерів зі спілкування.

Спілкування неодмінно передбачає здатність менеджера до:

- швидкого, оперативного й правильного орієнтування в мінливих умовах спілкування;
- правильного планування здійснення самої системи комунікації, зокрема її найважливішої ланки – мовної дії;
- швидкого й точного віднайдення адекватних змісту спілкування комунікативних засобів, відповідно до творчої індивідуальності партнера й ситуації спілкування.
- постійного відчуття й підтримки зворотного зв'язку в спілкуванні.

Відомий психотерапевт З. Леві сформулював рекомендації, яких необхідно дотримуватися при налагодженні контактів з іншою людиною:

- хоча б ненадовго відвернути увагу від себе і своїх потреб і спрямувати її на іншого та його потреби;
- мати на увазі, що твоя думка про іншого, твоє ставлення до нього можуть бути помилковими; зацікавитися тим, що в іншому тобі не відоме;
- знайти в кожному щось симпатичне, привабливе або хоча б гідне уваги, виробити звичку до спостереження й до всього зазначеного вище [8].

Низка дослідників виділяє п'ять стадій процесу професійного спілкування.

*Орієнтування в умовах спілкування.* На цій стадії відбувається процес пристосування загального стилю спілкування до наявних умов. Установлено, що ця адаптація спирається на такі моменти: усвідомлення менеджером стилю власного спілкування з партнером, аудиторією; мисленнєве відновлення попередніх особливостей спілкування – комунікативна пам'ять; уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності.

Наступною стадією є *привернення до себе уваги*. Аналіз професійної діяльності дозволяє виокремити декілька варіантів орієнтації цієї стадії спілкування – привернення до себе уваги об'єкта спілкування:

- мовний варіант (вербальне звернення);
- пауза (з активним внутрішнім спілкуванням – вимогою уваги);
- рухово-знаковий варіант;

– змішаний варіант, що включає елементи трьох попередніх.

Правильно обраний спосіб привернення уваги перед початком спілкування може мати активну, мобілізуючу дію на партнера.

Важливу роль в організації професійного спілкування має етап, який К. С. Станіславській назвав „зондування об'єкта” [19]. Цей етап має ніби передстартовий характер – менеджер уточнює уявлення, що склалися щодо умов спілкування й можливих комунікативних завдань, намагаючись відчутти рівень готовності аудиторії до негайного початку продуктивного спілкування, прагне обрати оптимальний момент для цього.

Ефект „зондування об'єкта” ґрунтується, перш за все, на вмінні менеджера зрозуміти стан іншої людини, на здатності подумки відтворити її переживання не лише в окремих ситуаціях, а й упродовж усього процесу взаємодії.

Наступна стадія професійного спілкування – *вербальне спілкування*, викладення матеріалу, ознайомлення партнера із власним сприйняттям об'єкта – епіцентр процесу спілкування, його серцевина.

Остання, п'ята стадія – *пристосування в спілкуванні*. Це система прийомів (психологічних, мімічних, рухових), що обирається для організації структур спілкування, адекватних завданню й особливостям ситуації.

Аналіз літературних джерел свідчить, що найпоширенішими в практиці професійної підготовки майбутніх менеджерів є поведінковий та ситуативний підходи, у контексті яких основна увага зосереджується на опануванні техніки спілкування, формуванні вербальних і невербальних умінь професійної взаємодії.

Успішне формування уміння професійного спілкування майбутніх менеджерів можливе на основі особистісного підходу, в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішньо-інструментального й внутрішньо-мотиваційно-ціннісного.

Отже, поняття професійного спілкування менеджера розглядається як процес проектування, організації, здійснення, корекції й оцінки професійно-особистісних взаємодій у мікросистемі „менеджер – партнер зі спілкування”. Роль спілкування у формуванні особистості менеджера полягає в тому, що саме в процесі міжособистісної взаємодії відбувається оволодіння майбутнім фахівцем прийомами й засобами професійного спілкування, необхідними для здійснення основних функцій. У процесі спілкування особистість орієнтується на ціннісну взаємодію у сфері суб’єкт-суб’єктних взаємин та освоює методи творчого моделювання й самопроектування емоційно-ціннісної професійної діяльності.

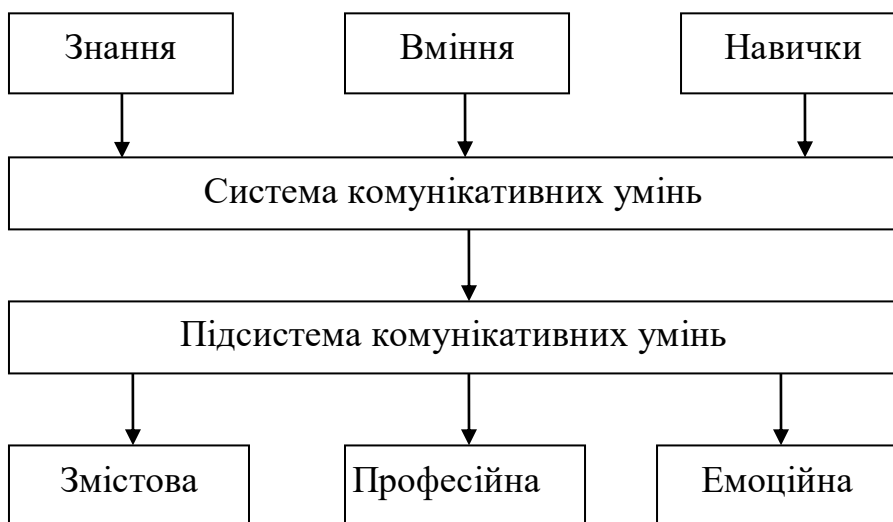
Професійне спілкування можна інтерпретувати як форму й процес взаємодії з партнерами. Воно одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних і невербальних, тобто оптико-кінетичних, паралінгвістичних і екстралінгвістичних засобів. Домінантною для професійного спілкування є особистісна орієнтованість. За спрямованістю інформації професійне спілкування має аксіальний характер. Воно насамперед контактне, буває інформаційним, спонукальним і координуючим, характеризується високим рівнем репрезентативності та поліінформативністю. Воно утворює специфічний синтез усіх основних характеристик спілкування, виражаючись при цьому в новому якісному змісті. Сутність професійного спілкування зумовлена специфікою діяльності, тобто спілкуванням менеджера, яке передусім спрямоване на розв’язання завдань, що постають перед організацією. З іншого боку, ефективність передачі інформації визначається рівнем володіння менеджером прийомами та способами професійного спілкування. Структуру професійного спілкування майбутнього менеджера можна розглядати з погляду мотивації, організації комунікативної ситуації та здійснення ситуативної рефлексії, оцінки результатів спілкування, проектування нової комунікативної ситуації, управління особистісно орієнтованою взаємодією суб’єктів. Функціями професійного спілкування менеджерів є мотиваційна, прогностична,

організує, афективно-комунікативна, інформаційна, емотивна, координуюча, оцінювальна, соціально-педагогічна та функцію регулятивна.

Отже, проблема професійного спілкування менеджера певною мірою розглянута в працях Г. М. Андрєєвої, Б. Ф. Ломова, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. К. Сементовської (соціальні проблеми спілкування); В. С. Грехнева, В. Г. Казанської, В. В. Каплінського, В. А. Козакова, А. І. Кузьмінського, А. У. Хараша (проблеми підготовки викладача до професійного спілкування). Проте, в них не розкриті питання щодо існуючої потреби в комунікативних вміннях майбутніх менеджерів готельно-туристичної індустрії та відсутні науково-обґрунтовані шляхи їх формування у ВНЗ.

## 1.2. Система комунікативних умінь менеджера

Важливу роль у формуванні комунікативних умінь майбутніх менеджерів відіграє їхня система, яка включає в себе змістову, професійну та емоційну складову (рис. 1. 2).



**Рис. 1. 2. Система комунікативних умінь**

Формуючи особистісні й професійні якості фахівця-менеджера в процесі професійної підготовки, необхідно звертати увагу на трансформації його

індивідуально-особистісної сфери. Це пов'язано з гуманістичною концепцією, що декларує беззастережне визнання людини як вищої цінності, пріоритету її прав на вільний розвиток і повноцінну реалізацію здібностей та інтересів. У зв'язку з цим одним із завдань вищої школи є надання допомоги студентам у розвиткові їхнього потенціалу, забезпечення оптимального з погляду особистісних і державних інтересів професійного й життєвого самовизначення особистості.

Творче зростання є важливою лінією особистісного розвитку й зумовлюється не лише природними здібностями, а й сприятливим освітнім середовищем. Для цього потрібні такі умови: фізичні (наявність матеріалів для творчості); соціально-емоційні (відчуття зовнішньої безпеки, знання); психологічні (відчуття внутрішньої безпеки, розкутості й свободи); інтелектуальні (створюються шляхом розв'язання творчих завдань).

Важливою змістовою підсистемою комунікативних умінь є формування професійного спілкування майбутніх менеджерів, стимулювання їхнього прагнення до комунікативного самовдосконалення. Досягти цього можна шляхом посилення професійної спрямованості навчального процесу, наближення навчальних завдань до конкретних умов майбутньої професійної діяльності, налагодження комунікації.

За С. Ю. Головіним, комунікація – це поняття, споріднене із поняттям спілкування, але більш розширене. Це – зв'язок, у процесі якого відбувається обмін інформацією між системами в живій і неживій природі. Комунікативний акт аналізується й оцінюється за такими характеристиками:

- комунікатор – суб'єкт комунікації;
- комунікант – той кому спрямоване повідомлення;
- повідомлення – передавання змісту;
- код – засоби передавання повідомлення;
- канал зв'язку;
- результат – те, що досягнуто комунікацією.

Комунікація може послуговуватися й немовними засобами; серед них виділяються:

- оптико-кінетичні – жести, міміка, пантоміміка;
- паралінгвістичні – якість голосу, його діапазон, тональність;
- екстралінгвістичні – паузи, плач, сміх, темп мови;
- просторово-часові – розташування партнерів, часові затримки

початку спілкування тощо.

Головін С. Ю. розглядає комунікацію і як соціальний аспект взаємодії. Оскільки будь-яка індивідуальна дія реалізується в умовах прямих чи непрямих відносин з іншими людьми, вона включає разом з фізичним і комунікативний аспект. Дії, свідомо орієнтовані на смислове сприйняття іншими людьми, називають комунікативними.

Розрізняють процес комунікації та її складові акти. Основні функції процесу комунікації полягають у досягненні соціальної спільності за умови збереження індивідуальності кожного її елемента. В окремих актах комунікації реалізуються управлінська, інформативна, емотивна й фатична функції. За співвідношенням цих функцій умовно виділяються повідомлення:

- спонукальні – переконання, навіювання, наказ, прохання;
- інформативні – передавання реальних чи вигаданих відомостей;
- експресивні – збудження емоційного переживання;
- фатичні – встановлення й підтримка контакту.

Крім того, комунікативні процеси й акти можна класифікувати й на інших підставах. Так, вони розрізняються за:

- типом відносин між учасниками – комунікація міжособистісна, публічна, масова;
- засобами – комунікація мовна (письмова й усна), паралінгвістична (жести, міміка, мелодія), речовинно-знакова (продукти виробництва, образотворчого мистецтва та ін.) [18].

В. І. Войтко комунікацію визначає як фундаментальну ознаку людської культури, яка полягає в інтенсивному спілкуванні людей на основі обміну

різноманітною інформацією [4]. Комунікація в тій чи тій формі супроводжує кожний акт життєдіяльності людини в суспільстві. Вона здійснюється на основі певних знакових систем (насамперед природної мови – основи знакового багатства культури), вироблених певною людською спільнотою й зафіксованих в індивідуальній і колективній пам'яті. Прикметною рисою комунікативних процесів є їхнє неперервне кількісне та якісне зростання в часі, зумовлене загальним прогресом людства, постійне розширення їхнього географічного й ідеологічного простору, підсилене стрімким розвитком технічних засобів збереження й переробки інформації в останні десятиріччя. Комунікація існує у всіх царинах людської життєдіяльності – від великих колективів до тих сфер особистісного життя, де вона здійснюється на основі так званої внутрішньої мови – інтеріоризованої та індивідуалізованої версії тієї природної мови, якою спілкуються в людських групах. Сучасна наука досліджує її в контексті пов'язаних з нею явищ людської психіки (відчуття, сприймання, розуміння в зв'язку з комунікативною активністю людини). Значне місце в цих дослідженнях посідає психолінгвістика, що розглядає закономірності мовного висловлювання. Саме комунікація та комунікативні вміння забезпечують здійснення будь-якої професійної та фахової діяльності.

У дослідженні Н. І. Плешкової стверджується, що опорними й провідними вміннями професійного спілкування в практичній діяльності менеджера є: управління власним емоційним станом і емоційна ідентифікація з аудиторією. Перше з цих умінь дійсно має важливе значення в професійному спілкуванні менеджера. Ідентифікацію, як стверджується в теоретичних дослідженнях зі спілкування, соціальної перцепції, треба розглядати як механізм розуміння іншої людини.

Процес формування особистісних і професійних якостей майбутніх менеджерів складається з умінь трансформувати навчально-виховні ідеї й рішення; формулювати проблеми й генерувати нові ідеї; володіти методикою організації професійної діяльності; володіти театральною педагогікою, здатністю до імпровізації, оригінальними прийомами й способами презентації



навчально-виховної інформації; розвивати в партнерів творчі здібності, дух новаторства, здійснювати індивідуальний підхід до людей та дослідницьку діяльність. Уміння здійснювати індивідуальний підхід передбачає систематичне вивчення індивідуальних особливостей партнера; розвиток позитивних індивідуальних особливостей; вибір і обґрунтування прийомів і методів взаємодії з диференційованою групою й окремими партнерами; надання допомоги партнерам у корекції їхньої професійної діяльності; аналіз досягнутих результатів. Уміння дослідницької діяльності – це вміння аналізувати різноманітні психолого-педагогічні технології, методичні прийоми, передовий психолого-педагогічний досвід; знаходити теоретичне, науково обґрунтоване рішення; обґрунтовувати проблему дослідження, користуватися психолого-педагогічною й методичною літературою, документами в галузі освіти для модернізації та вдосконалення навчально-виховного процесу; узагальнювати й переосмислювати власний досвід; володіти методами наукового дослідження; проводити психолого-педагогічний експеримент; визначати й аналізувати початковий рівень розвитку комунікативних умінь особистості; діагностувати зміни в рівні розвитку комунікативних умінь партнера; вивчати інтереси, можливості партнерів, аналізувати мотиви професійної діяльності.

Дослідження вмінь було розпочато з рухових. Сенсорні та розумові вміння почали досліджуватися пізніше. Ця класифікація закріпилася тому, що були встановлені не лише відмінні, але й загальні властивості вмінь усіх класів. В основі теорії вмінь, прийнятої в Україні країні, лежать праці багатьох видатних учених, зокрема Б. Г. Ананьєва, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова та ін. Так, за С. Ю. Головіним, уміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю здобутих знань і навичок, формується шляхом вправ і дає можливість виконання дії не тільки в звичних умовах. Разом з навичками й знаннями вміння забезпечують правильне віддзеркалення в уявленнях і мисленні світу, законів природи й суспільства, взаємовідносин людей, місця людини в суспільстві та її поведінки.

В. І. Войтко розглядає вміння як використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору й здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети [4]. Терміном „уміння” позначають і володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності за допомогою наявних у суб'єкта знань і навичок. Сутністю вміння як психічного новоутворення є готовність до продуктивного виконання нових завдань. Низка дослідників виділяє інформаційні вміння – як уміння генерувати ідею, кодувати її за допомогою символу (мова, мовні символи, інтонація), конструювати зміст інформації.

Сформоване вміння може стати властивістю особистості й умовою здобуття нових знань, умінь і навичок, тобто показником інтелектуального розвитку особистості й, насамперед, здатності до трансформації засвоєних прийомів діяльності (праці), до здобуття знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності. Узагальненість – важлива властивість умінь, яка виявляється в способах діяльності (навчальної, трудової, професійної). Ступінь її визначається характером перенесення прийомів дій („близький” чи „далекий”), що пов'язаний з певною формою розумової активності суб'єкта. Від ступеня узагальненості умінь залежить рівень професійної підготовки суб'єкта. Опанування системи узагальнених умінь створює основу для культури праці й сприяє розвитку особистості [34].

На наш погляд, особливими ознаками вміння є: високий рівень усвідомленості, самостійність у розв'язанні завдань, які виникають у процесі виконання певного виду діяльності; складність і комплексність, злиття розумових і практичних дій, цілеспрямованість, стійкість і міцність.

Важливу роль у професійному спілкуванні менеджера відіграють комунікативні вміння, які визначають його здатність чітко, доступно, правильно висловлювати думки, використовувати вербальні й невербальні засоби обміну інформацією зі співрозмовником. Комунікативні вміння, виражаючи спрямованість дій суб'єкта не на об'єкт, а на інших суб'єктів, утворюючи соціально-психологічну основу взаємодії, розкріпачують,

дозволяють особистості швидко включатися в професійну діяльність і забезпечують її якісний результат, дають їй можливість реалізувати свої сили й здібності як у стандартних, так і в нестандартних ситуаціях мінливої соціально-економічної ситуації.

Одним із перших наукових досліджень, у якому зроблено спробу глибше й досконаліше систематизувати комунікативні вміння й визначити змістову, емоційну та професійну сторони їх формування, є дослідження Л. О. Савенкової. Автор, спираючись на етапи професійної діяльності (орієнтування й планування, реалізації спілкування, контролю й аналізу), виділяє три блоки комунікативних умінь:

1. Проектування професійного спілкування: вміння вибрати й композиційно побудувати зміст спілкування, вміння налаштуватися на спілкування з аудиторією, вміння створити творче співчуття в спілкуванні;

2. Організація професійного спілкування: вміння „самопрезентації”, здійснення „комунікативної атаки”, орієнтування в ситуації спілкування, керування власною поведінкою в процесі спілкування, встановлення емоційного контакту;

3. Регулювання професійного спілкування: вміння здійснювати вербальне спілкування, використовувати в спілкуванні паралінгвістичну систему знаків, розподіляти увагу, володіти матеріалом, вміння соціальної перцепції, вміння адекватно прогнозувати реакції партнера, віднайти адекватний засіб для передачі змісту, захопити ініціативу в спілкуванні, використовувати систему пристосувань, здійснювати комунікацію, переносити відомі знання, навички, варіанти рішення, прийоми спілкування в нові ситуації, віднайти нові способи розв’язання комунікативних ситуацій на основі вже відомих [17].

Формування комунікативних умінь майбутнього менеджера базується на використанні інтегрованої інформації з вікової та соціальної психології, педагогіки, мовознавства.

Комунікативні вміння менеджера – це знання, вміння, навички в галузі організації взаємодії людей і власне взаємодії у професійній сфері, що дають змогу встановлювати контакт із колегами та клієнтами, домагатися точного сприйняття й розуміння в процесі спілкування, прогнозувати поведінку партнерів, спрямовувати взаємодію на бажаний результат. Вони належать до найважливіших професійних якостей – здатності досягати високого рівня майстерності в певному виді діяльності.

Професійна підсистема комунікативних умінь менеджера тісно пов'язана з його основними професійними вміннями, що забезпечують готовність до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. До основних умінь менеджера відносяться: аналітичні, конструктивні, прогностичні, проєктивні, організаторські, комунікативні.

*Аналітичні вміння.* До аналітичних належать уміння аналізувати одержану інформацію, визначати її достовірність, актуальність, необхідність, цінність і доступність для застосування в професійному процесі; здатність визначати рівні сформованості інформаційної бази партнерів.

*Конструктивні вміння.* До конструктивних відносяться вміння сприймати навчальну, наукову, мотиваційну інформацію, структурувати її відповідно до умов професійної діяльності з урахуванням рівнів підготовленості партнерів.

*Прогностичні вміння.* До цієї групи належать уміння визначати й точно формулювати конкретні завдання у повсякденній професійній діяльності; формулювати близькі, далекі й середні цілі; здійснювати поточне й перспективне планування; прогнозувати оптимальні шляхи використання інформаційних ресурсів та інформаційних продуктів; проєктувати особистість партнера і здійснювати індивідуальну програму власного розвитку; прогнозувати можливі труднощі й помилки професійного розвитку, передбачати ту чи ту ситуацію; прогнозувати результати розвитку комунікативних умінь кожної особистості й колективу загалом.

*Проєктивні вміння* передбачають планування змісту й видів інформаційної діяльності учасників професійного процесу з урахуванням їхніх

потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду та особистісно-ділових якостей; планування індивідуальної роботи з партнерами; планування системи прийомів з організації ефективної професійної діяльності.

*Організаторські вміння* передбачають здатність здійснювати професійне керівництво інформаційною діяльністю партнерів; професійно організовувати діяльність, спрямовану на виконання визначених завдань; залучати до активної інформаційної діяльності, заохочувати творчість та ініціативу; організовувати власну діяльність, творчо й раціонально розподіляти свій час.

*Комунікативні вміння.* Це вміння спілкуватися з колегами, зокрема через засоби телекомунікації; знаходити спільну мову з партнерами, встановлювати професійно доцільні відносини з партнерами, колегами, співпрацювати з різними установами; розвивати внутрішньоколективні стосунки, формувати позицію співробітництва, готовність до спільного розв'язання реальних проблем через колективну діяльність; реалізовувати демократичний стиль спілкування; застосовувати різні види професійної техніки, керувати емоційною атмосферою колективу; формувати комунікативні вміння менеджерів у процесі їхньої інформаційної діяльності. Формування таких умінь, необхідних особистісних і професійних якостей майбутнього менеджера відбувається за певних умов, які створюються зусиллями викладачів і реалізуються завдяки активності студентів. В. В. Каплінський і Л. О. Савенкова досліджують проблеми системного підходу до формування комунікативних умінь; В. В. Полторацька – зв'язок комунікативних умінь з комунікативною культурою. В. А. Лівенцова – зв'язок комунікативних умінь з педагогічною культурою; О. П. Рудницька – зв'язок комунікативних умінь із загальною культурою особистості.

О. О. Бодальов зазначає, що для успішного розв'язання питань формування комунікативних умінь важливо мати точне уявлення про специфіку комунікативної діяльності менеджерів, особливості їхнього живого мовлення, вміння слухати, переконувати, здійснювати непідготовлену комунікацію, ініціювати спілкування та вміння самопрезентації [3].

За К. О. Абульхановою-Славською нерозвиненість своєчасно комунікативних умінь негативно позначається на подальших етапах життєвого шляху особистості в її комунікативній діяльності, у нездатності гнучко поєднувати власну активність з активністю інших людей. Без опанування комунікативних умінь жодна діяльність не може бути ефективною [1].

Так, Н. В. Кузьміна визначає комунікативні вміння як здатність установлювати правильні взаємовідносини між партнерами в спілкуванні та переглядати їхню відповідність розвитку.

С. Л. Бондаренко розуміє комунікативні вміння як спроможність впливати на партнера насамперед словом.

Н. М. Косова розглядає комунікативні вміння як узагальнений критерій сформованості комунікативної активності на поведінковому рівні, як здатність моделювання процесу спілкування.

Плідна спроба класифікувати й схарактеризувати зміст комунікативних умінь зроблена О. О. Леонт'євим. На основі аналізу досліджень Ф. М. Гоноболіна, Н. В. Кузьміної та інших О. О. Леонт'єв систематизував і виділив як провідні такі комунікативні вміння: вольові якості, тобто вміння управляти своєю поведінкою; якості уваги, зокрема спостережливість, гнучкість (переключення); вміння соціальної перцепції або „читання по обличчю”; вміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість партнера, його психічний стан (емпатія); вміння в психологічному плані оптимально моделювати власну мову, тобто вміння мовного спілкування; вміння мовного й немовного контрасту.

У роботах із проблеми спілкування менеджера з аудиторією О. О. Леонт'єв поглиблює суттєві характеристики таких комунікативних умінь, як професійний контакт з аудиторією, мовленнєвий вплив, невербальні засоби спілкування [9]. Він вважає, що до професійних комунікативних умінь належать: мовленнєве спілкування; орієнтування в співрозмовникові, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно обрати зміст спілкування, знайти

адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподачу (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; налагодження контактів.

З погляду О. О. Леонтєва, майбутньому менеджеріві необхідні такі вміння:

- адекватно сприймати й розуміти своєрідність особистості партнера;
- залучати його до спілкування;
- прогнозувати розвиток міжсуб'єктних відносин;
- використовувати механізми комунікативного впливу;
- будувати спілкування на гуманній, демократичній основі;
- підтримувати, змінювати перебіг бесіди, припиняти;
- обирати оптимальний стиль спілкування;
- застосовувати лінгвістичний тезариус знань, будувати й аналізувати речення;
- використовувати мовні засоби для вираження почуттів і передавання нюансів інформації;
- використовувати невербальні засоби спілкування: позу, міміку, жести.

За Г. А. Китайгородською, комунікативне вміння передбачає: вміння швидко орієнтуватися в умовах спілкування, вміння правильно спланувати своє мовлення (тобто вибрати зміст акту спілкування), знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, забезпечити зворотний зв'язок [7].

Н. Д. Творогова сформулювала своєрідне визначення комунікативних умінь менеджера [20]. Для досягнення мети спілкування, на думку дослідниці, необхідно: дотримуватися оптимального темпу мовлення; використовувати жести адекватно ситуації спілкування; забезпечувати мімічну рухливість обличчя; підтримувати, знаходити й змінювати теми розмови; встановлювати контакти з незнайомою людиною й уміло закінчувати спілкування.

Обґрунтування переліку комунікативних умінь менеджера здійснив В. О. Кан-Калик. Дослідник стверджує, що для реалізації цілісного процесу спілкування необхідні: вміння менеджера спілкуватись з людьми; вміння цілеспрямовано організовувати спілкування й керувати ним; уміння швидко, оперативно й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її важливу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно добирати адекватні змістові акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності менеджера та ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям партнера; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. Вчений підкреслює, що вказані групи комунікативних умінь охоплюють також інші вміння, а саме: налагодження психологічного контакту, заволодіння ініціативою та організація „приспосувань”; сприймання й розуміння один одного; використання жестів [6].

До переліку досліджуваних комунікативних умінь, за А. В. Мудриком, відносяться такі: а) вміння переносити відомі знання й навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації; б) вміння приймати рішення в новій комунікативній ситуації, використовуючи комбінацію вже відомих ідей, знань, прийомів; в) уміння створювати нові прийоми для розв'язання конкретної комунікативної ситуації.

Важливо також підкреслити, що дослідник виділяє групу комунікативних умінь, яку об'єднує загальним терміном „орієнтування”. Його погляди на сутність цього вміння співпадають з відповідними поглядами О. О. Леонтьєва.

В. В. Каплинський, вивчаючи умови, які сприяють розвиткові комунікативних умінь, виокремив такі з них: подавати інформацію проблемно; обирати оптимальні способи виховного впливу, уважно ставитися до слова; використовувати невербальні засоби спілкування; викорінювати вирази, що принижують гідність; уникати критики в присутності партнерів; правильно орієнтуватися в нестандартній ситуації та приймати правильні рішення; за необхідності визнавати свої помилки; запобігати небажаним конфліктним



ситуаціям; долати стереотипи, що заважають успішній взаємодії; внутрішньо мобілізувати себе в непередбаченій ситуації; знімати напругу; стримувати певні емоції, керувати настроєм; терпляче сприймати справедливую критику на свою адресу; не допускати акцентування власної вищості.

Таким чином, крім визначення суті зазначених умінь дослідники проблеми намагаються виділити окремі вміння, які входять до цієї групи умінь.

Певний інтерес у зв'язку з окресленою проблемою викликає дослідження Т. Л. Шепеленко. До переліку комунікативних умінь дослідниця відносить: виявлення основної мети та мотивів поведінки партнера; сприймання особистості як єдиного цілого на основі її окремого вчинку; проникнення до прихованих резервів розвитку, передбачення поведінки й особливостей діяльності партнерів у певних ситуаціях; долання стереотипів і настанов, застосування теоретичних знань з педагогіки та психології під час вивчення окремого партнера [21].

В. О. Кан-Калик розглядає такі комунікативні вміння:

- спілкуватися публічно;
- через створену систему спілкування організувати спільну з партнерами творчу діяльність;
- цілеспрямовано організувати спілкування й керувати ним [6].

Одним із провідних комунікативних умінь А. Й. Капська вважає вміння виконавчо-мовленнєвої діяльності, тобто спілкування за допомогою слова (матеріалом для спілкування є думки – носії слова, втілені в тексті).

В. В. Соколова комунікативні вміння визначає як сукупність умінь і навичок у сфері засобів спілкування й законів міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань спілкування.

Комунікативні вміння менеджера виявляються насамперед у дотриманні нормативності мовлення: вмінні адекватно, відповідно до стилю мовлення й ситуації, логічно, виразно й естетично висловлювати свої думки, інтонаційно виразно розмовляти, правильно користуватися логічними наголосами, паузами,

моделювати логічну перспективу, обирати в кожному конкретному випадку оптимальний темпоритм мовлення.

До основних комунікативних умінь також належить вміння коригувати як власну поведінку, так і поведінку оточення, ефективно використовувати людські ресурси. Невід'ємною частиною формування особистості менеджера має бути професійний та адекватний аналіз явищ, що відбуваються в колективі, вміння враховувати їх. Адже неможливо підвищити соціальну активність людини, а, отже, й її продуктивність діяльності в організації, без урахування зазначених чинників. Особливо важливо володіти знаннями й технологіями корекції психічних розладів, які виникають унаслідок дій стресогенних чинників професійної діяльності.

Н. В. Кузьміна комунікативні вміння тлумачить як вміння встановлювати правильні стосунки й перебудовувати їх відповідно до потреб партнера та його вимог до спілкування.

Т. Л. Шепеленко трактує комунікативні вміння як інтерактивну властивість особистості, набуту на основі раніше засвоєних знань, навичок, що проявляється у здатності виконувати комунікативну діяльність у нових умовах [21].

Серед комунікативних умінь виділяють: бажання обмінюватися думками, переживаннями, відчуття симпатії, прихильності до учасника спілкування тощо.

Органічним компонентом комунікативних умінь менеджера, важливою ланкою його комунікативної культури є мовленнєві здібності. Учені виділяють такі компоненти мовленнєвих здібностей: розвинена вербальна пам'ять, правильний добір мовних засобів, логічна побудова й виклад вислову, вміння звертатися до партнера, високий рівень антиципації. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної джерельної бази свідчить, що дослідження сутності умінь та умов їх продуктивного формування можливе на основі вивчення структури особистості, де основними компонентами є знання, вміння, навички та здібності, що перебувають у діалектичному взаємозв'язку. Уміння за своєю

сутністю є внутрішньою моделлю майбутньої діяльності, що, базуючись на знаннях і здібностях, забезпечують її ефективність. Уміння концентрують те, що здобувається особистістю в процесі зовнішньої, тобто практичної, педагогічної діяльності й одночасно розвивається внутрішньо, але під впливом зовнішніх чинників. Формуючись у сфері професійної діяльності, вони є наслідком як зазначеної діяльності, так і розвитку здібностей, бо ґрунтуються на них і водночас виступають їхньою передумовою.

Особливого значення у процесі формування комунікативних умінь набуває емоційна підсистема. До неї належить і комунікативна установка особистості, що постає як готовність реагувати на ті чи ті типи партнерів у взаємодії специфічним чином, що зумовлено досвідом спілкування цієї особистості. На наш погляд, позитивна установка людей, тобто готовність індивіда апріорі доброзичливо ставитися до оточення, безпосередньо пов'язана з комунікативною функцією спілкування.

На думку багатьох дослідників у процесі формування й розвитку комунікативних умінь суттєву роль відіграє емпатія. У структурі комунікативних умінь особистості емоційна підсистема є доволі важливою. Емоційні взаємини на рівні емпатії виявляються в співпереживанні, осягненні емоційного стану та духовного світу. Емпатія дозволяє індивідові змоделювати свою діяльність з урахуванням емоційних станів інших.

Кожній людині властивий певний комунікативний стиль, який формується протягом життя, зокрема в професійній діяльності. Існує значна кількість досліджень, присвячених виявленню особливостей комунікативних стилів. Комунікативний стиль особистості визначається як сукупність звичних для неї способів і засобів налагодження й підтримки контактів з оточенням у різних формах взаємодії – бесідах, дискусіях, суперечках, а також у різних ситуаціях взаємодії – вироблення ідей, прийняття й формулювання рішень, розв'язання конфліктів.

Аналіз взаємозв'язку вмінь, навичок і знань та різних підходів до позначення сутності поняття „комунікативні вміння” дав змогу виявити спільну

позицію вищеназваних науковців: комунікативні вміння пов'язуються з організацією взаємовідносин, взаємодії. Зрозуміло, що це лише найбільш важливі групи комунікативних умінь менеджера, які, своєю чергою, включають безліч інших компонентів: уміння встановлювати психологічний контакт, перехоплювати ініціативу, досягати взаєморозуміння в спілкуванні та ін.

Професія менеджера готельно-туристичної індустрії порівняно нова в господарському комплексі України, тому, розглядаючи проблему комунікативної підготовки менеджера вищезначеного профілю, варто враховувати результати досліджень зарубіжних авторів (J. W. Burton, S. Crainer, P. Drucker, F. Dukes, D. Fuller, G. Hofstede, R. Miles, J. Reynolds). Аналіз наукової літератури свідчить, що до проблеми комунікативних умінь є різні підходи як у визначенні їхньої сутності й змісту, так і у визначенні номенклатури. Найпоширенішими в практиці комунікативної підготовки майбутніх менеджерів є поведінковий і ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага зосереджується на опануванні техніки спілкування, формуванні вербальних і невербальних умінь професійної взаємодії. Нині конкурентноспроможними є ті фахівці, які мають не тільки відмінні теоретичні й практичні знання, але й достатньо розвинені комунікативні вміння, є кваліфікованими працівниками, здатними до взаємодії, налагоджування ділових стосунків з партнерами, які вміють долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети.

Ефективність професійної діяльності менеджера, на наш погляд, залежить від сформованого комунікативного стилю, який необхідно постійно вдосконалювати. Комунікативний стиль особистості може по-різному впливати на партнерів у спілкуванні. Розрізняють три комунікативні стилі: синергічний, нонсинергічний, антисинергічний.

*Синергічний* стиль – найприйнятніший стиль спілкування в професійній діяльності менеджера, що відповідає характерові співробітництва, співдружності.

*Нонсинергічний* стиль характеризується тим, що особистість не може або не хоче сприяти успіхові спільної справи. Людина, демонструючи цей стиль

спілкування, займає позицію відстороненого спостерігача, здебільшого не виявляє ініціативи, не демонструє співучасті та співпереживання в процесі взаємодії.

*Антисинергічний* стиль виражається в активних деструктивних формах поведінки особистості у взаємодії з партнерами. Така особистість перешкоджає процесу й результатам спільної діяльності тим, що зазвичай демонстративно протиставляє себе більшості: або конфліктує сама, або провокує конфлікти.

Зрозуміло, що для менеджера, який прагне досягти високих результатів у професійній діяльності, найбільш доцільним у спілкуванні є синергічний комунікативний стиль, у якому менеджер:

- дотримується норм суб'єктивних взаємин; поводитьься так, щоб партнери відчували підтримку й схвалення, співучасті і співпереживання, увагу до себе;
- підтримує вільний обмін ідеями й оцінками, висловлює власну думку і з повагою ставиться до позицій партнерів;
- критикує конструктивно й доброзичливо;
- стимулює й мотивує ініціативу, схвалює самостійність і прагнення до нового, оцінює ідеї та пропозиції, а не особистісні риси й форму висловлювання самого партнера;
- інтереси спільної справи ставить вище особистих інтересів;
- демонструє високий рівень комунікативної толерантності, поважає індивідуальність партнера, проявляє терпимість до таких форм поведінки, що не схвалюються чи не приймаються;
- дотримується норм партнерської етики; зауваження на адресу партнера, оцінка напрацьованого здійснюється коректно, без образ.
- намагається позбутися своєї некомунікабельності. Менеджер може мати негативні якості характеру, звички, що не сприймаються оточенням, схильність до безпідставних змін настрою, афектів та ін., проте професійна діяльність зобов'язує його або пом'якшувати ці якості, або позбавлятися їх;

- позитивно сприймає й широко радіє успіхам партнерів у спілкуванні й спільним досягненням;
- здатний працювати в команді, не протиставляти себе групі.

З огляду на зазначене маємо підстави стверджувати, що комунікативні вміння можна розглядати як вид професійних умінь менеджера, які забезпечують реалізацію компонентів професійного спілкування. Осмислення результатів аналізу досліджень В. О. Кан-Калика, Г. А. Китайгородської, О. О. Леонтєва, А. Ю. Міхневича, А. В. Мудрика дозволяє визначити елементи системи комунікативних умінь, які містять: мовленнєве вербальне спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами, професійною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; формування творчого самопочуття; встановлення й підтримання зворотного зв'язку в спілкуванні; самопрезентацію; використання „притосовувань”; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; здатність до професійного контакту.

Отже, можна зробити висновок, що комунікативні вміння є інтегральною властивістю особистості, яка ґрунтується на певних знаннях і виявляється в здатності ефективно виконувати комунікативну діяльність.

Аналітичне вивчення наукових праць виявляє широту інтерпретації поняття „комунікативні вміння”. На підставі теоретичного огляду концепцій досліджуваного явища виокремлено низку аспектів, які стали предметом дослідження науковців:

- основні положення психолого-педагогічних теорій комунікативних умінь (А. Кідрон, С. Д. Максименко, Р. С. Немов, Л. Е. Орбан-Лембрик, К. К. Платонов);
- соціально-психологічні передумови формування комунікативних умінь індивіда (Н. П. Анікеєва, С. М. Ємельянов, А. Б. Добрович, Л. А. Петровська, В. А. Семиченко);
- специфіка комунікативних умінь як професійно важливих якостей (В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтєв, С. С. Макаренко, В. А. Попкова, Л. О. Савенкова);

– методи й методики дослідження комунікативних умінь особистості (А. В. Батаршев, М. О. Коць) та ін.

Осмилення результатів наукового вивчення проблеми дає змогу розглядати комунікативні вміння як складову характеристики особистості менеджера готельно-туристичної індустрії, що уможливорює взаємодію у форматі „суб’єкт-суб’єкт”. Комунікативні вміння кваліфікуються як інтегральні, тобто такі, що виявляються й розвиваються безпосередньо в процесі спілкування, удосконалюються в міжособистісних стосунках і є необхідною умовою та результатом спілкування. Зважаючи на це, комунікативні вміння менеджера готельно-туристичної індустрії доцільно виокремити як важливий органічний компонент його професійної діяльності, що синтезує комплекс перцептивних, інтерактивних і комунікативних аспектів ділового спілкування й реалізується в практичній площині.

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : [микроформа] : (Проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. – 216, [2] с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 375 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 324 с.
4. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – [изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2005. – 382, [1] с.
6. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие / В. А. Кан-Калик. – Грозный : Чеч.-Инг. ун-т, 1979. – 138 с.

7. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Рус. яз., 1992. – 254, [1] с.
8. Леви В. Л. Искусство быть другим : общение и понимание / В. Л. Леви. – М. : Торобоан, 2007. – 380 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности „Психология” / А. А. Леонтьев. – [4-е изд., испр.]. – М. : Смысл, 2005. – 287 с.
10. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности „Психология” / А. А. Леонтьев. – [5-е изд., стер.]. – М. : Смысл : Academia, 2008. – 365 с.
11. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.124 – 135.
12. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. для студентов вузов / А. В. Мудрик. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 319, [1] с.
13. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев. – М. : Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
14. Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психології управління / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ, 2002. – 424 с.
15. Парыгин Б. Д. Социальная психология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Б. Д. Парыгин. – СПб. : СПбГУП, 2003. – 615 с.
16. Психологический словарь / [редкол.: В. В. Давыдов и др.]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-пресс, 2001. – 438, [1] с.
17. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об’єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 209 с.
18. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.



19. Станиславский К. С. Актерский тренинг. Работа актера над собой в творческом процессе переживания : дневник ученика / К. С. Станиславский. – СПб., 2008. – 478 с.

20. Творогова Н. Д. Психология управления. Лекции : учеб. пособие для вузов : для студентов медицинских вузов / Н. Д. Творогова. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 524 с.

21. Шепеленко Т. Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого - педагогических дисциплин : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шепеленко Татьяна Леонидовна. – К., 1998. – 221 л.

22. Якобсон Р. Язык и бессознательное / Р. Якобсон. – М. : Гнозис, 1996. – 248 с.

23. Holliday M. U. Language as Social Semeotic / M. U. Holliday. – London. – 1978. – 238 p.

**В. М. ГЛАЗИРИНА**

## **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Питання мотивації, її цілі, причини та форми хвилювали науковців давно, навіть ще тоді, коли про спеціалізацію наук мова ще не йшла. Перша половина минулого століття знаменувалася тим, що майже одночасно почалася творча праця видатних основоположників сучасних напрямків психологічної науки у вивченні мотивації: З. Фрейд у Австрії, Н. Ах та К. Левін та Х. Хекгаузен у Германії, І. П. Павлов, а пізніше Є. Н. Соколов, О. М. Леонтьєв, Л. І. Анциферова, Б. М. Велічковський у СРСР, У. Мак-Дауголл у Англії, У. Джеймс та Е. Торндайк у США, які внесли значний вклад у створення підходів до дослідження мотивів та мотивації, які інтенсивно розвиваються й зараз.

Навряд чи є така галузь психологічних знань, до якої можна було б знайти стільки різноманітних підходів, як до психології мотивації. Дослідженням мотиваційної сфери особистості займалися С. Л. Рубінштейн [34], О. М. Леонт'єв [18], Л. І. Божович [4], В. Г. Асєєв [2], К. О. Альбуханова-Славська [1], В. К. Вілюнас [7], В. В. Давидов [12], А. К. Маркова [21] та ін. Найбільшу увагу дослідників завжди привертала загальні питання мотивації, розробки теоретичних основ та визначення механізмів мотивування поведінки та діяльності. У психологічній науці вивчені особливості мотиваційної сфери дітей різного віку, спортсменів, керівників виробничої сфери, особлива увага була приділена дослідженню мотивації навчальної діяльності дітей шкільного віку (А. К. Маркова [21], С. Д. Максименко [20], А. Б. Орлов [26] та ін.), але дослідження, присвячені мотивації навчальної діяльності студентської молоді завжди важливі й потребують подальшого вивчення, залишаючись актуальними.

### **1. Поняття „мотив” і „мотивація” та їх особливості.**

У психологічній літературі розрізняють поняття „мотив”, „мотивація” та „мотивування”, і якщо останнє майже однотайно визначається науковцями як процес актуалізації і трансформації мотивів у кожній окремій ситуації, то у розумінні співвідношення мотиву і мотивації існують певні розбіжності.

Мотив – слово латинського походження (*movere* – приводити в рух, рухати, штовхати) і означає спонукальну причину дій та вчинків людини, виступаючи важливим компонентом людської діяльності, без якого неможливо розкрити її психічну природу. Будь-яка свідомо людська дія виходить з мотиву [24, 37].

Як ситуативна детермінанта поведінки, мотив – це предмет (матеріальний чи ідеальний), що спонукає до діяльності. Така позиція дуже близька представникам біхевіористичного напрямку у зарубіжній психології (Е. Торндайк [39], Д. Уотсон [39]) і представникам діяльнісного підходу, як правило при дослідженні „простих” дій – у вітчизняній (О. М. Леонт'єв [18], В. В. Давидов [12]). Складність взаємодії ситуативних, поведінкових і

особистісних характеристик спонукає залучення до аналізу таких понять як „особистісний смисл”, „особистісні цінності”, „мотиваційно-ціннісні детермінанти” (О. М. Леонтьєв [18], Б. С. Братусь [5] та ін.).

Уперше слово „мотивація” застосував А. Шопенгауэр ще на початку минулого століття, але цей термін міцно ввійшов у психологічну літературу для пояснення причин поведінки людини і тварин [15].

В даний час мотивація як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують, тобто визначальне поведінку (Ж. Годфруа [10]), в іншому випадку – як сукупність мотивів ([30]), у третьому – як спонукання, що викликає активність організму і визначає його спрямованість ([23]). Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов [19]), як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрямки і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. А. Джидарьян [14]), як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність [7].

Звідси усі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. Перше розглядає мотивацію зі структурних позицій, як сукупність факторів або мотивів. Наприклад, відповідно до схеми В. Д. Шарикова [40], мотивація зумовлена потребами і цілями особистості, рівнем домагань і ідеалами, умовами діяльності (як об’єктивними, зовнішніми, так і суб’єктивними, внутрішніми – знаннями, уміннями, здібностями, характером) і світоглядом, переконаннями і спрямованістю особистості і т.д. З урахуванням цих факторів відбувається ухвалення рішення, формування наміру. Другий напрямок розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм.

Однак при такому підході залишаються незрозумілими, по-перше, що ж додає спонукальності – ситуація або мотив, по-друге, яким чином виникає мотив, якщо він з’являється раніш, ніж мотивація. Висловлення авторів про співвідношення мотиву і мотивації не проясняють цього питання. Так, Р. А.

Пилюян [29] пише, що мотивація і мотив – взаємозалежні, взаємозумовлені психічні категорії і що мотиви дії формуються на базі визначеної мотивації (тобто мотиви вторинні). І в той же час він стверджує, що через сформованість окремих мотивів, ми можемо впливати на мотивацію в цілому (тобто вже мотивація залежить від мотивів, що стають первинними). Крім того, автор вважає, що мотиви відносяться до дій, а мотивація – до діяльності, не даючи цьому якого-небудь обґрунтування

Спробу з'ясувати співвідношення між мотивацією і мотивом здійснила І. А. Джидарьян [14], яка вважає, що, на відміну від мотивації, мотив має більш вузьке значення. У ньому фіксується власне психологічний зміст, а саме те внутрішнє тло, на якому розгортається процес мотивації поведінки в цілому. Саме мотив спрямовує дії людини на кожен момент часу. У цьому випадку поняття „мотивація” стає зайвим. Поряд із психологами проблема мотивації і мотиву розробляється і криміналістами, але серед них теж немає єдиного розуміння мотивації. В одному випадку вона розуміється як метод самоврядності особистості через систему стійких спонукань, тобто через мотиви, в іншому випадку – як процес формування мотиву поведінки, у третьому – як сукупність мотивів, як складна і суперечлива, мінлива динамічна система [15, 67].

„Термін „мотивація”, – на думку В. К. Вілюнаса, у сучасній літературі використовується як родове поняття для позначення всієї сукупності психологічних утворень та процесів, що спонукають на спрямовують поведінку на життєво важливі умови та предмети, визначають упередженість, вибірковість та кінцеву спрямованість психічного відображення та регульованої ним активності” [7, 3].

Р. С. Немов вважає, що слово „мотивація” використовується у сучасній психології у двох значеннях: як система факторів, яка детермінує поведінку (сюди відносять потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення та ін.) та як характеристика процесу, який стимулює та підтримує поведінкову реакцію на певному рівні. Тобто мотивацію, як вважає психолог, можна визначити „ як

сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її витоки, спрямованість та активність” [24, 463].

Люба форма поведінки може бути пояснена завдяки як внутрішнім, так і зовнішнім причинам. У першому випадку у якості вихідного та кінцевого пунктів пояснення виступають психологічні властивості суб’єкта поведінки, а у другому – зовнішні умови та обставини його діяльності. У першому випадку мова йде про мотиви, потреби, цілі, наміри, бажання, інтереси і т.д., а в другому – про стимули, що виходять з ситуації, що склалася. Іноді всі психологічні фактори, які начебто зсередини, визначають поведінку людини, називають особистісними диспозиціями, тоді мова йде про диспозиційну та ситуативну мотивацію [24, 464].

Узагальнення різних концептуальних підходів до визначення локалізації причин дії і вчинку привело до поділу мотиваційних детермінант на два класи: особистісні та ситуаційні. У межах теорії властивостей причиною відмінностей у поведінці людини вважаються індивідуальні диспозиції, тобто властивості психіки, звички, мотиви, що підлягають виявленню, класифікації та вимірюванню методами диференційної психології, перш за все тестуванням. Теорія властивостей не ігнорує повністю ситуацію як можливу причину дій та вчинків, але ситуація виступає як імпульс до актуалізації з багатьох диспозицій саме тієї, що зорієнтована на неї (Г. Олпорт, Р. Кеттел, З. Фрейд, Г. Айзенк, К. Роджерс, Л. І. Божович та ін.) [38, 46].

Прихильники ситуаціонізму, заперечуючи вирішальну роль диспозицій, акцентували увагу на тому, що під впливом ситуації відбуваються зміни у самому суб’єкті – його психічних станах, процесах, які зумовлюють поведінку, тобто є її мотиваційною основою. В ролі ситуаційних детермінант мотивації розглядаються об’єктивні умови, властивості середовища, соціально-психологічні характеристики суб’єкта [38].

Перехідною між ситуативним і диспозиційним підходами можна вважати концепцію „життєвого простору особистості”, запропоновану К. Левінім [17],

де поряд з підкресленням домінуючої ролі „мотиваційного поля” показується здатність людини стати над полем.

Всебічний аналіз проблеми локалізації мотиваційних детермінант Х. Хекхаузеном [38], розглядається як процес узгодження ситуативних і особистісних чинників, а поведінка трактується вченим як результат взаємовпливу індивідуальних диспозицій і особливостей актуальної ситуації, тобто поведінка детермінується взаємодією змінних ситуаційних чинників з відносно сталими характеристиками особистості.

Мотивація при цьому ж розглядається або ж як сукупність чинників активності, пов'язаної із задоволенням потреб суб'єкта, або ж як поєднання цінностей, очікувань та певних інтегративних якостей особистості у цілісному психологічному стані, який передує здійсненню поведінки [7; 23; 38].

У вітчизняній психології традиція особистісного підходу до проблеми мотивації пов'язується з іменем С. Л. Рубінштейна [34], який запропонував розглядати її як вияв „внутрішніх умов”. Механізмом виникнення мотивації є генералізація, тобто закріплення ефективних стратегій, які виробляються у взаємодії соціальних, ситуативних і внутрішніх особистісних чинників, та перенесення їх на інші види діяльності й у внутрішній план свідомості.

Мотивацію як сукупність стійких мотивів особистості, що визначають її спрямованість, здатність діяти відносно незалежно від ситуативних детермінант розглядають В. Г. Асєєв [2], Л. І. Божович [4], В. К. Вілюнас [7].

В українській психологічній науці подібне трактування мотивації зв'язане з вчинковим підходом (В. А. Роменець [27], В. О. Татенко [35], Т. М. Титаренко [36]), який дає змогу побудувати ще одну пояснювальну модель мотивації як складного, синтезованого утворення психічного світу людини. Вихідним у її побудові є розуміння вчинку як специфічного способу діяння особистості, в якому стає дійсною, реальною індивідуальна сутність даної особистості. Вчинок ніби викристалізовує неповторний зміст „Я” людини і робить його доступним безпосередньому спостереженню. Це форма діяння, коли стереотипність, слідування усталеному стають неможливими, коли зміст діяння

постає у неповторному, індивідуалізованому способі вчинення людиною того чи іншого акту виявлення свого ставлення до світу або окремих його елементів. Учинок немовби віддзеркалює власне особистісне в людині. Від первинного моменту сприйняття ситуації індивідом до моменту здійснення дії-відповіді на сприйнятий зміст відбувається розгортання (як правило, у внутрішньому плані психологічних явищ „Я”) „мотиваційного контексту” ситуації, а саме – мотивування індивідом „дійового контексту” ситуації та ініціювання власне вчинкових дій.

## **2. Основні напрямки в дослідженні проблеми мотивації.**

Становлення та розвиток експериментальної психології відкрив нові горизонти розгляду проблеми мотивації, оскільки для вивчення даного складного явища використовувалася різноманітна термінологія: воля, інстинкт, потреби, рушійна сила, мотив, причина і т.п., яка з часом все більше „автоматично” називалася загальним словом „мотивація”, хоча й зараз багато ще існує нерозв’язаних питань, а також не існує єдиних методів та теорій, які б пояснювали природу, механізми та структуру мотивації.

Зупинимося більш детально на історії розвитку проблеми мотивації. Вивчення мотивації має давню історію, глибинні корені якої ми знаходимо у вченнях стародавніх мислителів, які обґрунтували об’єктивно-причинний підхід до пояснення природи мотивації. Але більш ширші її дослідження починаються у XVII столітті і пов’язані з іменами відомих філософів таких як Б. Спіноза, Т. Гоббс, Р. Декарт.

Відомо, що у філософії та теології людина розглядається як істота, що має розум та волю, саме ці риси відрізняють людину від тварин, визначаючи її сутність, але саме це заставляє людину відповідати за свої дії та вчинки. Більше того поведінка людини підпорядкована гедоністичному принципу пошуку задоволень та уникненню незадоволення. Так, Б. Спіноза вважав, що ефективність, пристрасна мотиваційна спрямованість, мають розглядатися з об’єктивної точки зору, людина свої дії усвідомлює, але причин, якими вони

визначаються не знає. Англійський філософ-матеріаліст Т. Гоббс до основних моральних спонукань людини відносив прагнення до самозбереження та власної цілісності.

Дуалізм декартівського типу був остаточно відкинутий Ч. Дарвіним, який відмінності у будові тіла та способах поведінки живих істот пояснив дією двох принципів: наявністю випадкових змін ознак та природнім відбором цих ознак у боротьбі за виживання. Ці принципи виявилися досить перспективними для пояснення природи людських дій.

Як справедливо відмічає Х. Хекхаузен, „...на основі цього детерміністичного світогляду, розповсюдженню якого на феномени людської мотивації довгий час перешкоджали уявлення про кардинальні онтологічні відмінності між людиною та твариною, склалися три найбільш авторитетні точки зору на проблеми мотивації” [38, 57].

Перша точка зору, яка базується на існуючих між людиною та твариною перехідних форм й вважає, що пояснення поведінки тварин може мати спільні риси з поясненням поведінки людини, виявила інстинкти й мотиви, які приводять у дію людську поведінку. У. Мак-Дауголл, розглянувши інстинкти як базове поняття, вважається основоположником дослідження мотивації як теорії інстинкту. Цей напрямок зараз представлений дослідженнями сучасних етологів. Одночасно з У. Мак-Дауголлом З. Фрейд спробував пояснити такі феномени, як сновидіння та поведінку невротиків, динамікою прихованих потреб, заклавши тим самим основи дослідження мотивації у теорії особистості.

Друга точка зору, яка базувалася на тому, що розвиток виду є результатом розмноження та підтримання існування тільки тих живих істот, які можуть пристосуватися до оточуючого середовища, стверджувала, що людський інтелект явище не виняткове, а продукт багатомільйонної історії її становлення. Інтелект як здатність робити висновки із набутого досвіду, дозволив зберегти вид, забезпечити швидке пристосування до умов, що змінюються, так була започаткована теорія научіння Е. Торндайка [38].



Дослідження рефлекторної дуги І. П. Павлова та теорія наuczіння Е. Торндайка розглядаються як основа асоціативного напрямку у дослідженні мотивації, адже вчених цікавила зміна асоціацій між стимулом та реакцією: Е. Торндайка – заміна реакції на більш успішні (так звана інструментальна або оперантна поведінка), а І. П. Павлова – заміна подразника, який приводить у рух рефлекс, початково нейтральним подразником (класична поведінка). Тому напрямок вивчення проблеми мотивації, пов'язаний з іменем Е. Торндайка називають лінія психології наuczіння, а з іменем І. П. Павлова – лінія психології активації [38].

Дослідження, започатковані І. П. Павловим, були продовжені та розширені фізіологами, психологами, серед яких можна назвати Н. А. Бернштейна, автора оригінальної теорії психофізіологічної регуляції, П. К. Анохіна, який запропонував модель функціональної системи, яка на сучасному рівні описує та пояснює динаміку поведінкового акту, та Є. Н. Соколова, який відкрив та дослідив орієнтувальний рефлекс, який має велике значення для розуміння психофізіологічних механізмів сприймання, уваги та мотивації, та запропонував модель концептуальної рефлекторної дуги [38, 78].

Нарешті третя точка зору: згідно Ч. Дарвіна, особливості будови тіла та поведінки дають переваги у природному відборі, проявляються не тільки як специфічні видові ознаки. В середині виду завжди знаходяться індивіди, особливості будови та поведінка яких дозволяє їм у боротьбі за існування краще пристосуватися до ускладнених умов. Цей висновок зацікавив вчених в аспекті вивчення індивідуальних відмінностей. Ф. Гальтон, провів численні спостереження, вивчаючи схильність психічних рис та здібностей. А. Біне розробив на початку ХХ століття перші тести інтелекту, започаткувавши основи психологічного тестування, а Г. Олпорт, Г. Мюррей та Р. Кеттел знайшли йому застосування у дослідженні мотивації [там же].

Разом з тим, ряд вчених-дослідників формувалися під впливом наукових досліджень класиків експериментальної психології Г. Фехнера та В. В. Вундта, центральною темою досліджень яких була психологічна природа мотивації.

В цілому основні напрямки дослідження мотивації пов'язані з іменами таких п'яти видатних психологів: У. Мак-Дауголла – теорія інстинктів, Н. Аха та З. Фрейда – теоретико-особистісний напрямок, Е. Торндайка та І. П. Павлова – теоретико-асоціативний напрямок.

### **3. Теорії мотивації.**

Виділення психологічної науки як самостійної, привело до появи різних напрямків та шкіл тлумачення психологічної природи явищ людини, у тому числі і мотивації. Так, створюються концептуальні моделі у межах інтроспективної психології (У. Джемс [13]), біхевіоризму (Дж. Уотсон [39], Е. Толмен [39], К. Халл [39] та ін.), гештальтпсихології (К. Левін [17]), психоаналізу (З. Фрейд [39], К. Юнг [39] та ін.). В цілому можна виділити два основні напрями розуміння мотивації. Психологічні теорії першого напрямку (необіхевіоризм, психоаналіз) при вирішенні проблеми рушійних сил поведінки людини розвивають гомеостатичну модель функціонування психічного. Згідно з цією моделлю особистість прагне до зниження напруження (редукція напруження), врівноваження своєї взаємодії з соціальним середовищем, до пом'якшення „одвічного конфлікту” між індивідом та суспільством. При цьому природне в людині розуміється як зосереджене на особистому „Я”, егоцентричне, не підкорене свідомістю соціалізованої особистості. Усунення цього напруження, відтворення врівноваженого стану – мета поведінки людини, на думку представників даного напрямку.

Теорії іншого напрямку (неофрейдизм, екзистенціальна психологія) пропонують модель безперервного становлення, розвитку та вдосконалення особистості, що і є основою спонукальних причин її поведінки. Основними потребами (мотивами) вважаються фізіологічні, потреби в безпеці та захисті, любові, повазі, самоактуалізації та самореалізації. На відміну від теорій гомеостазу та універсального механізму редукції напруження обґрунтовується теза про те, що характерною рисою поведінки та діяння особистості є пошук постійного напруження – не фізіологічного, а морального, ціннісного та іншого

характеру. Розкриємо детальніше зміст окремих теорій мотивації, що належать до того чи іншого з названих напрямів.

Основоположник біхевіоризму Дж. Уотсон [39] виділяв дві форми поведінки людини – зовнішню та внутрішню, що пов'язані між собою стимулом та відповіддю на даний стимул. Відома формула „стимул – реакція”, на думку біхевіористів, пояснює всі форми діяння та поведінки людини в навколишньому середовищі. Стимул як зовнішній подразник активізує внутрішню енергію організму і викликає тим самим відповідну його реакцію на даний подразник. У необіхевіористських концепціях виникнення нових потреб – драйвів розглядається як результат сполучення стимулу із задоволенням органічних потреб людини. При цьому вторинні потреби виступають як зовнішня оболонка первинних, органічних. У. Мак-Даугалл [38], обґрунтовуючи положення про природжений характер мотивації людини, спирався на вчення про природжені інстинкти. На його думку, основу мотивів поведінки становлять „основні інстинкти” (загалом їх 18), які однаково властиві як тваринам, так і людині. Головними характеристиками інстинкту є імпульсивність та природженість, а поняття про „енергію інстинкту” є базовим у розумінні механізмів розгортання мотивованої дії.

В основу теорії біологічних потреб (спонук) покладено, хоч і в інтерпретованому вигляді, біхевіористську формулу „стимул – реакцію”. Багато дослідників проблем мотивації діяльності людини віддають перевагу саме цій теорії, тому важко визначити якість її персональне авторство. Голод, спрага або потреба в кисні – первинні потреби людини, задоволення яких є життєво важливим для всіх живих організмів. Порушення балансу будь-якого компонента організму автоматично приводить до появи відповідної потреби та до виникнення біологічного імпульсу, який ніби „підштовхує” індивіда до задоволення потреби, що виникла. Таким чином формується „первинна спонук”, що викликає серію координованих дій, спрямованих на відтворення рівноваги.

Чим довше баланс залишається порушеним, тим сильнішою є мотивація, тим сильніше активується організм. Рівновага ж встановлюється лише після задоволення даної потреби, вслід за цим зникають і спонук, й активація. Підтримка рівноваги, за якої організм не відчуває потреб та активації, називається гомеостазом. Звідси походить термін „гомеостатична поведінка” – поведінка, спрямована на усунення мотивації через задоволення потреби, що її викликала.

Теорія біологічних спонук дає змогу з'ясувати, яким чином задовольняються біологічні потреби організму людини, проте вона не пояснює всіх видів мотивації людини.

Теорія оптимальної активації (Е. Даффі, Д. Хебб) була створена в 50-х роках ХХ ст. і базується значною мірою на законі Йєркаса – Додсона, відповідно до якої, організм людини намагається підтримати „оптимальний рівень активації”, який дає йому змогу функціонувати найефективніше. Цей рівень не відповідає абсолютному нулю, як стверджується в теорії біологічних спонук, а залежить від фізіологічного стану даної людини в даний момент, адже окремі люди потребують сильнішого припливу стимулів, ніж інші, які здатні витримувати їх лише в обмеженій кількості. Потреба в стимулах змінюється також залежно від психічного стану людини. Рівень активації під час сну або в стані творчого піднесення, звичайно, відрізняється від рівня, оптимального для даної людини [27, 112].

Когнітивні теорії мотивації базуються на твердженні про те, що всі дії людини завжди так чи інакше мотивовані. Таким чином, не існує ніякої особливої сили, яка „втручається” в процес діяння людини лише в критичні моменти, коли порушена рівновага. Людина завжди перебуває у стані „когнітивного вибору”, отже, звертається до задоволення тієї чи іншої потреби (навіть власне біологічної), аналізуючи стан, що виникає. Досить рідко процес задоволення потреби відбувається як невідкладний, нагальний.

Р. Боллес розглядає мотивацію скоріше як „механізм вибору” певної форми поведінки. Цей механізм виявляє себе в реакціях на зовнішні подразники і

спрямований на актуалізацію можливості організму, яка в даний момент якнайкраще відповідає його фізіологічному, емоційному або когнітивному стану тощо. Вибір може зумовлюватися також присутністю поблизу іншого суб'єкта або об'єкта. Ж. Ньюттен [25] вважає, що вибір найближчих дій індивіда визначають його цілі та плани на майбутнє. Чим важливіші для нього ці цілі, тим з більшою силою вони орієнтують його вибір. Стимулом для дій індивіда можуть виступати не самі цілі, але й наміри їх досягнення .

Автор теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгер, у вважає, що людина в кожний момент свого діяння або поведінки розглядається як індивід, який має відносно сталий досвід реагування, взаємодії та протистояння явищам навколишнього середовища, тобто певну „вихідну інформацію”. „Нова інформація”, яка виступає збудником активності даного індивіда, може викликати у нього „згоду” або „незгоду”, у випадку останнього і виникає „когнітивний дисонанс”. Вихід із цього стану людина може здійснити двома способами: або через зміну, переоцінку „вихідної інформації”, або через зміну власної поведінки [27, 116].

Теорія мотивації А. Маслоу [22] поєднує існуючі підходи до вивчення природи мотивації, поклавши в основу уявлення про „ієрархію потреб”, які впродовж життя людини так чи інакше зумовлюють її поведінку. Вкажемо перелік потреб у порядку їх значимості, починаючи з найнижчих, і закінчуючи найвищими: фізіологічні потреби (в їжі, питті, кисні), потреби у безпеці (фізичній та психічній), потреби у прихильності, любові, причетності до групи, потреби в повазі (у визнанні, компетентності, схваленні), потреби у самоактуалізації.

Згідно з даною теорією кожна людина прагне до свого розквіту, діючи у найбільшій відповідності своїм можливостям та намаганням. Виникнення кожної нової потреби можливе лише при задоволенні потреб нижчого порядку, а найвищою потребою є потреба у самоактуалізації, яка може бути реалізована лише за умови повного задоволення потреб, які передують їй.

У вітчизняній психології сутність мотивації розглядається у межах діяльнісного підходу, виходячи з положення про суспільний характер діяльності людини та її потреб. С.Л. Рубінштейн [34], Д.Н. Узнадзе [37] та інші вчені підкреслюють саме „свідому природу” мотивації, що відрізняє мотив від інших збудників та спонук діяльності й поведінки (потреб, настанов, потягів тощо). Так, Д.Н. Узнадзе [37] визначає мотив як певне міркування індивіда, яке безпосередньо стимулює його до конкретного акту діяння чи поведінки. В центрі цього міркування – потреба, для задоволення якої здійснена конкретна поведінка або дія визнана доцільною. Смысл мотивації полягає саме в цьому: відшукується та знаходиться саме така дія, яка відповідає основній, закріпленій у житті настанові особистості.

Викладені підходи до визначення сутності мотивації людини в процесі діяльності та поведінки, а також ті, що залишилися поза нашою увагою, показують здобуток психологічної науки в дослідженні та обґрунтуванні природи даного психологічного явища. Можливо, саме в „змістовому перетині” цих підходів, концепцій, теорій висвітлюється сутність досить складного, синтезованого, багатоманітного у своїх конкретних виявах феномена мотивації.

### **3. Мотивація навчальної діяльності у школі.**

Навчальна діяльність займає практично всі роки становлення особистості, починаючи з дитячого садка й закінчуючи навчанням в середніх та вищих навчальних закладах. А тому проблема мотивації навчальної діяльності – одна з центральних в педагогіці та психології, а звідси й потік наукових досліджень (Л. І. Божович, Н. Г. Морозова,).

Під мотивом навчальної діяльності розуміють всі фактори, що зумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси тощо. Г. Розенфельд виділив такі контент-категорії (фактори) мотивації навчання:

- навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмету, що вивчається;

- навчання без особистих інтересів та користі;
- навчання для соціальної ідентифікації;
- навчання заради успіху або ж із-за страху невдач;
- навчання за примусом або під тиском;
- навчання, засноване на поняттях та моральних зобов'язаннях або на загальноприйнятих нормах;
- навчання для досягнення мети в повсякденному житті;
- навчання, основане на соціальних цілях, вимогах та цінностях.

## **2. Проблема мотивації навчання студентів у психолого-педагогічній літературі.**

Проблема мотивації навчальної діяльності студентської молоді завжди була і є актуальною, а тому психологи, педагоги, досліджуючи ці питання, називають неоднакові мотиви вступу до вузу, що багато в чому залежить від ракурсу вивчення цього питання, а також від подій, які відбулися за останні роки у суспільстві, а також соціально-економічних і політичних змін у нашій країні. Але все-таки можна визначити ряд мотивів, що не утрачають свого значення не залежно від укладу суспільства [23; 32].

Основними мотивами вступу до вузу є: бажання знаходитися в колі студентської молоді, велике суспільне значення професії і широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям та її творчі можливості, а також спостерігаються розходження в значимості мотивів у дівчин і юнаків. Дівчата частіше відзначають велику суспільну значимість професії, широку сферу її застосування, можливість працювати у великих містах і наукових центрах, бажання брати участь у студентській художній самодіяльності, гарну матеріальну забезпеченість професії. Юнаки ж частіше відзначають, чи обирає професія відповідає інтересам і схильностям, а також посилаються на сімейні традиції [3; 31; 42].

Соціальні умови життя істотно впливають на мотиви вступу до вузу. Так, згідно отриманих С. В. Бобровіцькою [3] даних, у період переходу країн СНД

до нової форми господарювання, утрата колишніх цінностей і орієнтирів у житті, складні умови соціально-економічного життя привели до нових мотивів вступу до вузу. Тільки 43% опитаних першокурсників педагогічного інституту мали орієнтацію на оволодіння професією, при цьому лише половина вказувала, на те, що їм подобається педагогічна робота і спілкування з дітьми. Інші (з орієнтованих на педагогічну професію) прийшли в педвуз тільки тому, що їм подобається який-небудь предмет або ж для підвищення інтелектуального рівня.

Друга група студентів, що склала більшість (57%), вступаючи до вузу, не ставила собі за мету отримання педагогічної освіти і не хотіла працювати за спеціальністю, а тому мотивами їх вступу до педагогічного вузу (імовірно, як і в будь-який іншій) були: легкість, з їхнього погляду, вступу, небажання йти до армії (у юнаків), можливість спілкування з однолітками, престижність диплома про вищу освіту (саме диплома, а не освіти). Останнє свідчить про девальвацію вищої освіти, тобто цінністю стають не знання, освіта, а документ.

Дослідження А. Н. Пічників, Г. А. Мухіної [28] показали, що провідними навчальними мотивами в студентів є „професійні” та „особистого престижу”, менш значимі „прагматичні” (отримання диплому про вищу освіту) і „пізнавальні”. Правда, на різних курсах роль домінуючих мотивів змінюється. Так, на першому курсі провідний мотив – „професійний”, на другому – „особистого престижу”, на третьому і четвертому курсах – разом два цих мотиви, на четвертому – ще і „прагматичний”. На успішність навчання в більшому ступені впливали „професійний” і „пізнавальний” мотиви, а „прагматичні” мотиви були в основному характерні для студентів, які погано навчаються.

Подібні дані отримані М. В. Вовчик-Блакитною [8], так, на першому – стартовому етапі переходу абітурієнта до студентських форм життя і навчання як провідний мотив виділяється „престижний” (утвердження себе в статусі студента), на другому місці – „пізнавальний інтерес”, а на третьому – „професійно-практичний мотив”.



Ф. М. Рахматуллина [31] не вивчала мотив „престижу”, а виявляла загально соціальні мотиви (розуміння високої соціальної значимості вищої освіти). За її даними, на всіх курсах перше місце по значимості займав „професійний” мотив. Друге місце на першому курсі було в „пізнавального” мотиву, але на наступних курсах на це місце вийшов загально соціальний мотив, відтіснивши „пізнавальний” мотив на третє місце. „Утилітарний” (прагматичний) мотив на всіх курсах займав четверте місце; характерно, що від молодших до старших курсів його рейтинг падав, у той час як рейтинг „професійного” мотиву, як і „загально соціального”, зростав.

У добре встигаючих студентів „професійний”, „пізнавальний” і „загально соціальний” мотиви були виражені більше, ніж у студентів, які погано навчаються, а „утилітарний” мотив в останніх був виражений сильніше, ніж у перших. Характерно і те, що у добре встигаючих студентів „пізнавальний” мотив займав друге місце, а в студентів із середньою успішністю – третє.

На думку О. А. Реана [32] розуміння психологами і педагогами ролі позитивної мотивації до навчання як фактору забезпечення успішного оволодіння знаннями й уміннями надзвичайно важливе у сучасних умовах. При цьому вченим виявлено, що висока позитивна мотивація може відігравати роль фактора, що компенсує, недостатньо високі здібності студента; але у зворотному напрямку цей фактор не спрацьовує – ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість, а також не може привести до значних успіхів у навчанні.

Виділено фактори (умови), що сприяють формуванню в студентів позитивного мотиву до навчання, які на нашу думку не втратили своєї значимості й до сих пір (за А. І. Гебосом):

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значимості засвоєваних знань;
- емоційна форма викладу навчального матеріалу;
- показ „перспективних ліній” у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;

- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність допитливості і „пізнавального психологічного клімату” у навчальній групі.

Досить інформативною є запропонована П. М. Якобсоном [41] для мотивів навчальної діяльності класифікація (зазначимо, що на думку автора мотивація і мотив є одне й те ж саме). Перший вид мотивів він називав „негативними”. Під цими мотивами він розумів спонукання учня, викликані усвідомленням визначених незручностей і неприємностей, які можуть виникнути в тому випадку, якщо він не буде учитися: догани, погрози батьків і т.п. Власне кажучи, при такому мотиві – це навчання без інтересу до отримання освіти та до відвідування навчального закладу. Тут мотивація здійснюється за принципом „із двох зол вибрати менше”. Мотив відвідування навчального закладу не зв'язаний з потребою отримання знань або з метою підвищення особистісного престижу. Це мотив необхідності, властивим деяким учням, не може привести до успіхів у навчанні, і його здійснення вимагає насильства над собою, що при слабкому розвитку вольової сфери приводить до того, що учні покидають даний навчальний заклад.

Другий різновид мотивів навчальної діяльності, за П. М. Якобсоном, теж зв'язаний із поза навчальною ситуацією, що має, однак, позитивний вплив на навчання. Впливу з боку суспільства формують в учня почуття обов'язку, що зобов'язує його отримувати освіту, у тому числі і професійну, і стати повноцінним громадянином, корисним для країни. Така установка на навчання, якщо вона стійка і займає істотне місце в спрямованості особистості учня, робить навчання не просто потрібним, але і привабливим, дає сили для подолання труднощів, для прояву наполегливості. У цю же групу мотивів П. М. Якобсон відносить і ті, котрі зв'язані з внутрішньо особистісними інтересами. Процес навчання при цьому сприймається як шлях до особистого благополуччя, як засіб просування життєвими сходами. Наприклад, у студента немає інтересу до навчання як такого, але є розуміння, що без знань надалі не

можна „просунутися”, і тому додаються зусилля для оволодіння ними. Такий мотив часто зустрічається серед студентів-заочників, змушених отримувати вищу, наприклад педагогічну, освіту на настійну вимогу адміністрації, для підвищення тарифного розряду і т.п. Навчання у вузі є для багатьох з них формальним актом для отримання диплома про вищу освіту, а не для підвищення своєї педагогічної майстерності.

Третій вид мотивації, за П. М. Якобсоном, зв'язаний із самим процесом навчальної діяльності, а тому спонукає учитися потреба в знаннях, допитливість, прагнення пізнавати нове. Учень (студент) отримує задоволення від своїх знань при засвоєнні нового матеріалу; мотивація навчання пов'язана із стійкими пізнавальними інтересами. Специфіка мотивації навчальної діяльності залежить, як відзначає П. М. Якобсон, від особистісних особливостей учнів (студентів): від потреби в досягненні успіху або, навпаки, від ліні, пасивності, небажання робити зусилля над собою, стійкості до невдач (фрустрації) і т.п.

Варто на думку В. Я. Кикоть [16] та В. А. Якуніна [42] розрізняти цілі навчання і цілі учіння. Перші задаються ззовні і виявляють суспільні запити і цінності, що стосовно студентів є зовнішніми. Другі визначаються індивідуальними потребами, що сформувалися на підставі їхнього попереднього досвіду. Обидві цілі можуть збігатися лише в ідеальному випадку, коли перші відтворюють себе в структурі індивідуальних мотивів.

На базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійних, пізнавальних, прагматичних, соціально-суспільних і особисто-престижної) у студентів, як і в школярів старших класів, з'являється визначене відношення до різних навчальних предметів. Воно зумовлюється:

- а) важливістю предмета для професійної підготовки;
- б) інтересом до визначеної галузі знань і до даного предмета як її частини;
- в) якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмету);
- г) мірою труднощів оволодіння цим предметом, виходячи з власних здібностей;
- д) взаєминами з викладачем даного предмета [15].

Усі перераховані вище фактори можуть знаходитися в різних відношеннях один з одним (взаємодія або конкуренція) і мати різний вплив на навчання, тому повне уявлення про мотиви навчальної діяльності можна отримати, тільки виявивши значимість для кожного учня (студента) всіх цих компонентів складної мотиваційної структури. Це дозволить установити і мотиваційну напруженість у даного суб'єкта, тобто суму компонентів мотиву навчальної діяльності: чим більше компонентів обумовлює цю діяльність, тим більше в нього мотиваційна напруга [41, 268].

Важливість знання структури мотивації навчальної діяльності особливо чітко виявляється при вивченні ефективності професійного навчання. У дослідженні О. А. Реана [32] не було виявлено розходжень у відношенні до обраної професії в учнів ПТУ, які добре та погано встигають. Автор справедливо пояснює це тим, що загальноосвітні предмети учнями ПТУ не сприймаються як професійно значимі, тому і відношення до них у тих і інших однакове. Інші залежності були отримані в тому випадку, коли стали розглядати успішність з спеціальних предметів і результати виробничої практики. Тут розходження у відношенні до професії стали істотними – на користь добре встигаючих учнів.

Аналогічні дані отримані і при вивченні процесу навчання у вузі. Так, значна частина студентів переконана, що загальнонаукові і суспільно-освітні дисципліни не наближають, а віддаляють їх від оволодіння професійно важливими знаннями і навичками. Невипадково і найбільше відсівання студентів відбувається на перших курсах, при вивченні цих дисциплін [32; 42]. Характерно, що фактор мотивації для успішного навчання виявився сильніше, ніж фактор інтелекту. Успіхи в навчанні не знайшли тісного і достовірного зв'язку з інтелектом студентів (за даними М. Д. Дворяшиной, навчальні успіхи, враховуючи інтелект, можна прогнозувати в 56% дівчат і тільки в 35% молодих людей), у той час як за рівнем мотивації навчальної діяльності „сильні” і „слабкі” студенти розрізнялися. Перші мають потребу в оволодінні професією на високому рівні, орієнтовані на отримання міцних професійних

знань і практичних навичок. Другі ж у структурі мотиву мають в основному зовнішні фактори: уникнути осуду, покарання за погане навчання, не позбутися стипендії і т.п. [15, 271.]

На думку О. С. Гребенюк [11] усвідомлення високої значимості мотиву навчання для успішного навчання приводить до формування принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Важливість цього принципу впливає з того факту, що в процесі навчання у вузі сила мотиву навчання й освоєння обраної спеціальності знижується, що неодноразово відзначалося в дослідженнях. Так, за даними А. М. Василькова і С. С. Іванова [6], отриманим при опитуванні курсантів військово-медичної академії, причинами цього є: незадовільні перспективи роботи і служби, недоліки в організації навчального процесу, побуту і дозвілля, недоліки виховної роботи. Ними ж показано, що учні, що відрізняються самостійністю і схильністю до авторитарності і ригідності, виявляють більш істотне зниження професійної спрямованості.

### **3. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів Інституту іноземних мов.**

З метою вивчення особливостей мотивації навчальної діяльності студентів було проведено анкетування, яке включало в себе дві методики „Мотивація навчання у вузі” (Т. І. Ільїної) та „Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” (О. А. Реана та В. І. Якуніна) та індивідуальні бесіди з студентами за результатами анкетування.

Основними завдання нашого експериментального дослідження ми вважаємо:

- 1) вивчення особливостей мотивації навчання студентів Інституту іноземних мов у вузі;
- 2) вивчення мотивів навчальної діяльності студентів II та IV курсів;
- 3) аналіз емпіричного матеріалу та обговорення результатів.

Досліджуючи проблему мотивації навчальної діяльності студентської молоді психологи, педагоги виділяють різні фактори, умови, які впливають на

навчання студентів у вузі. Як показали результати нашого дослідження, серед найбільш значимих мотивів студенти виділяють такі (табл. 1): „стати висококваліфікованим спеціалістом”, „отримати глибокі, міцні знання”, „забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності”, „отримувати інтелектуальне задоволення” та „отримати диплом”. Разом з тим, варто відмітити, що значимість вказаних вище мотивів дещо відрізняється у студентів II та IV курсів. Так, 95,7 % студентів II курсу вважають основним мотив – „стати висококваліфікованим спеціалістом”, в той час як для 83,3 % студентів IV курсу – „отримати диплом”, а лише потім стати „висококваліфікованим спеціалістом” (77,8 %), отримати ж диплом бажають лише 43,5 % студентів II курсу.

Стосовно того, щоб „отримати глибокі, міцні знання” не заперечують 73,9 % студентів II курсу, та 72,2 % четвертокурсників. Саме ця якість може „забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності” 56,5 % студентам II та 66,7 % студентам IV курсів. „Отримують інтелектуальне задоволення” від навчання у вузі 47,8% студентів другокурсників та 55,6 % четвертокурсників. Спостерігається деяка відмінність і у виборі мотивів, які також впливають на особливості навчальної діяльності студентів. Найбільш яскраво це проявляється у студентів другого курсу, оскільки поряд з найбільш значимими мотивами, вони виділяють ряд інших, на відміну від студентів четвертого курсу, які віддали перевагу лише найбільш значимим, мотивуючи тим, що „вони вже майже випускники”.

Проаналізуємо мотиви студентів II курсу, яким вони віддали перевагу. Так, „постійно отримувати стипендію” бажають 34,8 % студентів, „не запускати вивчення предметів навчального циклу” та „успішно продовжити навчання та наступних курсах” вважають важливими 21,7 %; виявили бажання „добитися схвалення батьків та оточуючих” – 26,1 %, „успішно вчитися, скласти іспити на „добре” та „відмінно” – 17,4 %, а „досягти поваги викладачів” мріють 13 % опитуваних студентів.

*Таблиця 1*

### Мотиви навчання студентів Інституту іноземних мов

№ п/п	Мотиви	II курс		IV курс	
		Абсолютно	%	Абсолютно	%
1.	Стати висококваліфікованим спеціалістом	22	95,7	14	77,8
2.	Отримати диплом	10	43,5	15	83,3
3.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	5	21,7	-	-
4.	Успішно навчатися, скласти іспити на „добре” та „відмінно”	4	17,4	-	-
5.	Постійно отримувати стипендію	8	34,8	-	-
6.	Отримувати глибокі та міцні знання	17	73,9	13	72,2
7.	Бути постійно підготовленим до занять	2	8,7	-	-
8.	Не занедбувати вивчення предметів навчального циклу	5	21,7	-	-
9.	Не відставати від однокурсників	2	8,7		
10.	Забезпечити успішність май-бутньої професійної діяльності	13	56,5	12	66,7
11	Виконувати педагогічні вимоги	2	8,7	-	-

12.	Досягнути поваги викладачів	3	13,0	-	-
13.	Бути прикладом для однокурсників	3	13,0	-	-
14.	Добитися схвалення батьків та оточуючих	6	26,1	-	-
15.	Уникнути осудження та покарання за погане навчання	3	13,0	-	-
16.	Отримати інтелектуальне задоволення.	11	47,8	10	55,6
17.	Інші мотиви	3	13,0	7	38,9

Аналіз особливостей навчальної діяльності студентів Інституту іноземних мов необхідно доповнити ще одним досить цікавим матеріалом, який дає можливість вивчити мотиваційний аспект навчання студентської молоді. Так, студентам була запропонована методика, яка дала можливість проаналізувати важливість таких трьох показників: „здобуття знань”, „оволодіння професією” та „отримання диплома”, що були представлені у вигляді відповідної шкали. Порівняльний аналіз отриманих даних представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

### Мотивація навчання студентів вищого навчального закладу

№ п/п	Показники	Максимальні значення	Значення по курсах	
			II	IV
1.	Здобуття знань	12,6	7,74	5,82
2.	Оволодіння професією	10	4,52	3,30
3.	Отримання диплома	10	7,75	7,8



Як бачимо, при максимальній вираженості 12,6 балів за першою шкалою (здобуття знань), цей показник складає у студентів II курсу – 7,74, а IV лише 5,82. Стосовно другої шкали (оволодіння професією), де максимальні вираженість показника 10, маємо 4,52 у студентів другого курсу і всього лише 3,3 у четвертокурсників. Як бачимо спостерігається парадоксальна ситуація, з одного боку основний мотив „стати висококваліфікованим спеціалістом”, а з другого такий низький показник. Причинами останнього можуть бути ті фактори, які на думку самих студентів заважають їм вчитися, для того, щоб стати фахівцем своєї справи. До них слід віднести: „лінощі”, „відсутність стипендії”, „відсутність стимулу” (оскільки вже IV курс), „емоційна невірноваженість”, „неорганізованість” та інші.

Більше того майже кожен другий студент IV курсу впевнений у тому, що вибір нашого вузу для нього не є остаточним, і він у подальшому буде продовжувати своє навчання. Підтвердженням цього може бути також і той факт, що такий показник як „отримання диплома” (максимальна вираженість 10), у студентів II курсу складає 7,75 балів, а у четвертокурсників – 7,8.

Разом з тим, допомагають навчатися, оволодівати знаннями, забезпечуючи тим самими високий рівень майбутньої професійної діяльності, такі якості: „старанність”, „наполегливість” „зацікавленість” („інтерес до невідомого”), „працелюбність”, „сила волі” „думки про майбутнє” та ін. У цьому переконані майже всі студенти як II, так і IV курсів .

Таким чином, в психологічній літературі загальні питання мотивації, розробка теоретичних основ та визначення мотивування поведінки та діяльності привертала увагу дослідників. Разом з тим у психологічній науці є доробки щодо особливостей мотиваційної сфери дітей різного віку, спортсменів, учнів шкіл, професійно-технічних училищ та студентів вузів. Проблема мотивації вибору професії по-різному розглядається психологами, педагогами у залежності від того, який мотив виступає домінуючим, а тому і мотиви вибору неоднозначні, враховуючи особливості навчального закладу

(школа, професійно-технічне училище, вищий навчальний заклад), а також вибір фаху підготовки майбутніх спеціалістів.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Альбуханова-Славская. – Москва, 1980. – 412 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. /В. Г Асеев. – Москва, 1976.
3. Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. /С. В. Бобровицкая. – Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции в г. Сочи . – СПб., 1997. – С. 125-127.
4. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. /Л. И. Божович. – Москва, 1972. – 289 с.
5. Братусь Б.С. Аномалия личности. /Б. С. Братусь. – Москва, 1980. – 321 с.
6. Васильков А. М. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно-медицинском вузе // А. М. Васильков, С. С. Иванов. – Ананьевские чтения-97: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1997. – С. 56-58.
7. Виллюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. /В. К. Виллюнас. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – 208 с.
8. Вовчик-Блакитная Е. Детские контакты и их мотивы /Е. Вовчик-Блакитная //Школьное воспитание. – 1988, № 6, С. 24-29.
9. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению /А. И. Гебос. – Воспитание, обучение, психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1. – Москва, 1977. – С. 254-256.
10. Годфруа Ж. Что такое психология? /Ж. Годфруа. Т.1– Москва, 1992. – 463 с.
11. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ. /О. С. Гребенюк. – Москва, 1985. – 210 с.

12. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. /В. В. Давыдов. – Москва: Просвещение, 1986. – 448 с.
13. Джеймс У. Психология. / У. Джеймс. – Москва: Просвещение, 1991. – 398 с.
14. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность. /И. А. Джидарьян. – Москва: Просвещение, 1976. – 489 с.
15. Ильин Е. П. Мотивы и мотивация. /Е. П. Ильин. – СПб: Изд-во „Питер”, 2000. – 512 с.
16. Кикоть В. Я. Педагогика и психология высшего образования: /В. Я. Кикоть, В. А. Якунин. – Учебник. – СПб.: „Питер”, 1996. – 412 с.
17. Левин К. Намерение, воля, потребность. /К. Левин. – Москва: Педагогика, 1970. – 238 с.
18. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А. Н. Леонтьев. – Москва, 1975. – 275 с.
19. Магомед-Эминов М. Ш. Психодиагностика мотивации / М. Ш. Магомед-Эминов. – Общая психодиагностика. – Москва: Просвещение, 1987. – С. 212-245.
20. Максименко С. Д. Методологические аспекты психологии обучения /С. Д. Максименко. – Психология. – Київ, 1988. – Вип.. 31. – С. 3-11.
21. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. /А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 102 с.
22. Маслоу А. Мотивация и личность. /А. Маслоу. – Москва, 1998. – 361 с.
23. Мотивация учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. – Москва : Просвещение, 1980. – 364 с.
24. Немов Р.С. Психология. /Р. С. Немов. – Кн.. 1. – Москва, 2000. – С. 461-510.
25. Ньюттен Ж. Мотивация /Ж. Ньюттен. – Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресса и Ж. Пиаже. Вып. 5. – Москва: Прогресс, 1975. – С. 117-145.
26. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А. Б. Орлов. – Вопросы психологи. – 1989. – № 5. – С.41-46.

27. Основи психології: Підручник /За заг. ред. О. В. Киричука, В. А.Роменця. – Київ : Либідь, 2002. – 632 с.
28. Печников А. Н. Особенности мотивации курсантов юридических вузов МВД. /А. Н. Печников, Г. В. Мухина – Психология: итоги и перспективы: Тезисы научно-практической конференции. – СПб., 1996. – С. 63-65.
29. Пилюян Р. А. Мотивы спортивной деятельности. /Р. А. Пилюян. – Москва: Просвещение, 1984. – 218 с.
30. Платонов К. К. Структура и развитие личности. /К. К. Платонов. – Москва: Просвещение, 1986. – 394 с.
31. Рахматуллина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательная активность личности.: /Ф. М. Рахматуллина. – Психологическая служба в вузе. – Казань, 1981. – 215 с.
32. Реан А.А. и др.. Психология и педагогика. /А. А. Реан. – СПб.: „Питер”, 2000. – С. 146-166.
33. Роджерс К.Р. Взгляд в психотерапию: Становление человека. /К. Р. Роджерс. – Москва, 1994. – 361 с.
34. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. /С. Л. Рубинштейн. – Москва , 1946. – 806 с.
35. Татенко В.О. Вчинок в онтологічному вимірі / В. О. Татенко. Основи психології //За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – Київ: Либідь, 2002. – С. 402-424.
36. Титаренко Т.М. Вчинок буденності / Т. М. Титаренко. Основи психології // За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – Київ: Либідь, 2002. – С. 527-541.
37. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. /Д. Н. Узнадзе. – Москва: Просвещение, 1969. – 263 с.
38. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1. /Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 408 с.
39. Хьелл Л. Теории личности. /Л. Хьелл, Д. Зиглер.– СПб.: „Питер”, 2002. – 608 с.

40. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. /В. Д. Шадриков. – Москва: Педагогика, 1982. – 218 с.
41. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. /П. М. Якобсон. – Москва : Педагогика, 1969. – 374 с.
42. Якунин В. А. Психолого-педагогические факторы учебной деятельности студентов // В. А. Якунин, Н. И. Мешков. – Вестник ЛГУ, Серия: Экономика, философия, право. – 1980. – № 11. – С. 49-54.

**Кукуленко-Лук'янець І.В.**

## **АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ**

### **І. Психологічні особливості спільної діяльності в організації.**

Організація як соціально-психологічний феномен стосовно кожного її індивіда виконує соціально-психологічні функції:

*Функція адаптації* передбачає соціальну адаптацію працівника.

*Функція актуалізації* забезпечує надання та організацію кожному її члену соціально-технологічних засобів, які допомагають реалізувати творчий потенціал в індивідуальній діяльності чи у співпраці.

*Функція групової інтеграції та активізації діяльності* сприяє активній перебудові неупорядкованих групових станів в упорядкуванні, що, у свою чергу, забезпечує оптимальне поєднання індивідуальних дій в умовах спільної діяльності, узгодження рольової поведінки співробітників при розв'язанні спільного завдання.

Функції реалізуються через параметри та властивості організаційного клімату: соціально-психологічний простір організації, інформаційний і діловий обмін, мотивацію активності організаційної діяльності.

Організація як соціально-психологічний феномен містить механізми соціальної регуляції організаційної поведінки. З огляду на специфіку їх функціонування виокремлюють такі групи цих механізмів:

- механізми соціального впливу;
- механізми соціальної залежності;
- механізми соціальної відповідальності.

## **2. Якості успішної команди (колективу) [6].**

*Не можна створювати команду з людей нічим не пов'язаних між собою.*

Для того, щоб створити колектив, який буде злагоджено працювати у напрямку досягнення поставленої цілі, необхідно враховувати наступні якості:

### *1. Взаємна турбота.*

Неможливо створити команду з людей, не пов'язаних між собою. Для того, щоб команда досягла успіху, її члени повинні бути впевнені, що вони не байдужі один одному. Якщо учасник команди піклується тільки про себе, то страждає вся команда. Один із найкращих способів навчити людей піклуватися одне про одного – збиратися разом після роботи для того, щоб налагоджувати стосунки. Таким чином вони не тільки зав'язують стосунки, а й об'єднуються в замкнуті групи.

### *2. Спільні цілі.*

З емоційного боку найкраще, коли команда працює як єдиний організм. В усіх її частинах – спільна мета та задача. Але для створення такої якості потрібно, щоб кожний учасник команди знав, заради чого все робиться. Ця якість, як і попередні, являється тією основою, на якій будується команда. Без неї команди не зможуть правильно взаємодіяти. Будь-який учасник команди, який не знає, що для неї є важливим, не тільки не зможе допомогти своїй команді, та ще й заважатиме команді досягти успіху. Ось чому так важливо, щоб лідер визначив, що для команди є найголовнішим, і доніс цю інформацію до всіх членів команди.

### *3. Вміння спілкуватися.*

Члени команди повинні вміти спілкуватися один з одним, і це так же важливо, як і вміння лідера пояснити головну мету. Без цього вони, можливо, почнуть діяти всупереч один одному. Важливі справи можуть залишитися

невиконаними, а члени команди будуть дублювати роботу інших. Необхідно встановити чіткі та формальні риси спілкування. А ще важливіше створити атмосферу позитивного спілкування та щоденно підтримувати її. Команда повинна бути впевнена, що всі можуть спокійно висловлювати пропозиції та критику, вільно обмінюватися інформацією та обговорювати різні ідеї. Відкритість спілкування між членами команди збільшує виробництво.

#### *4. Спільний розвиток.*

Коли члени команди піклуються один про одного, мають спільну мету та вміють між собою спілкуватися, вони готові рости та розвиватися. Розвиток необхідний та має велике значення. Він повинен включати в себе спільні переживання та спільне спілкування, так, щоб члени команди залишалися пов'язані один з одним. Якщо розвиток в команді не є взаємним, то її члени припиняють діяти разом, як одна команда. В результаті вони більше не будуть піклуватися один про одного, їх цілі стануть різними, і вони припинять спілкуватися. Команда, скоріше за все, розпадеться.

У будь-якій організації саме лідер повинен керувати розвитком команди. Він повинен переконати своїх людей рости і в особистому, і в професійному плані. І він повинен забезпечити умови, щоб люди росли спільно – як одна команда.

Існують наступні підходи щодо виховання членів команди:

1. Регулярно проводити спільні заняття – не рідше одного разу в місяць. У кожній організації є справи відомі всім членам команди; вивчаючи їх спільно, члени команди прислухаються до колективного досвіду незалежно від своєї посади та обов'язків.
2. Регулярно створювати невеличкі навчальні групи. Час від часу давати групі з трьох-чотирьох чоловік завдання попрацювати над яким-небудь проектом, який допоможе їм чомусь навчитися. В результаті між цими людьми з'являються міцні стосунки. До речі, непогано змінювати людей в таких командах, щоб різні люди вчилися працювати разом.

3. Часто відправляти членів команди на конференції та семінари. Після повернення вони повинні розповісти решті про те, що вони дізналися і чому навчилися. У результаті всі члени команди звикають вчитися один в одного. Спільний досвід та взаємне спілкування найкраще сприяють зросту та розвитку команди.

#### *5. Злагодженисть.*

По мірі того як люди, які спілкуються, разом ростуть та рухаються до спільної мети, вони краще пізнають один про одного. Починають взаємно цінувати сильні сторони і визнавати слабкі, бачити та цінувати неповторні якості кожного гравця і це призводить до появи у команді злагоженості.

Якою буде вона – залежить від багатьох речей. Це не просто сполучення окремих талантів різних людей. Для злагоженості команди потрібні партнерські взаємостосунки. Кожний член команди повинен поважати інших. Вони повинні бути наповнені бажанням допомагати команді та знати, що можуть чекати допомоги від інших. І, що найголовніше, вони повинні навчитися довіряти один одному. Саме довіра дозволить їм покластися один на одного. Довіра дозволяє членам команди працювати як єдиний організм, почати робити те, що всі разом вони вважають важливим. Коли члени команди пізнають один одного і почнуть довіряти, коли у команди з'явиться характер, то потім почне зароджуватися індивідуальність команди.

#### *6. Самовідданість.*

Коли всі члени команди повірять в спільну мету і почнуть довіряти один одному, у них з'явиться можливість продемонструвати справжню роботу в команді. Взаємна довіра дозволить їм поставити інтереси команди вище своїх особистих прав та привілеїв. Щоб члени команди змогли продемонструвати справжню роботу в команді, для цього необхідно декілька речей. По-перше, вони повинні широко вірити, що цінність успіху всієї команди перевершує їх особисті інтереси. По-друге, для того, щоб люди поставили інтереси команди вище особистих, керівник та інші члени команди повинні заохочувати власну самовідданість.



### *7. Роль гравця.*

По мірі того як характер команди стає твердішим і кожний з упевненістю ставить команду на перше місце, люди починають бачити різницю між своїми ролями в команді. Вони здатні зрозуміти це, оскільки знають, що необхідно зробити для перемоги, та можливості своїх товаришів. За наявності таких знань та деякої підтримки з боку керівників люди з радістю візьмуть на себе підходящі ролі. В ідеалі кожна людина займає своє особисте місце у відповідності зі своїми найсильнішими сторонами. Таким чином, з'являється можливість максимально використати таланти кожного. Але не завжди буває так. Оскільки першорядне значення має командний успіх, інколи окремим гравцям необхідно проявляти гнучкість. Важливо, щоб кожний член команди займав позицію згідно цілей та вимог організації, а також своїх талантів та здібностей. Коли якесь місце вільне, страждає вся організація. Тому слід створити необхідні зміни в роботі команди, щоб справа не постраждала.

### *8. Запасні гравці.*

Справа полягає в тому, що хороші запасні є незамінними для команди. Без хороших запасних команда не досягне успіху. По-перше, присутність хороших запасних додає команді стабільності. Якщо у керівника є хороші гравці, здатні виконувати різні ролі, то перевага на його боці в будь-якій ситуації. Серйозно підготовлена команда може впоратися з різними ситуаціями і виконати будь-які вимоги, не втрачаючи при цьому своєї гідності, залишаючись ефективною. По-друге, головна якість лави запасних полягає в тому, що вона задає тон гри всієї команди. Це так, оскільки підготовка команди залежить від запасних гравців. Якщо новачки тренуються, граючи тільки проти слабких, їхній рівень не підвищиться. А хороші запасні змушують їх постійно грати на повну силу, а відтак, постійно удосконалюватися. Якщо якість гри в організації підтримується кожного дня на високому рівні, то команда, коли це справді буде мати значення, виступить найкращим образом. І нарешті, хороша лава запасних являється обов'язковою умовою для успішної праці, тому що вона дає можливість відпочити гравцю, який втомився. Коли в хороших

командах хтось з гравців не може продовжувати грати по причині втоми або травми, інші беруть на себе відповідальність і дають йому перепочити. Можливо, це найкраща якість командної праці – готовність одного гравця додати зусиль, щоб простягнути руку допомоги своєму товаришу. Це найвищий прояв бажання гравця поставити на перше місце команду та її цілі.

#### *9. Бачення позиції.*

У спорті здатність розуміти положення команди в кожний момент гри відрізняє великого гравця від середнього. Поряд з талантом ця якість дозволяє гравцю перейти на більш високий рівень, наприклад, від любительського спорту до професіонального. Цю якість можна назвати організаторським відчуттям. Це здатність відчувати, що відбувається в середині організації, наскільки організація наблизилась до виконання своїх цілей, які шанси в конкурентній боротьбі, як проходять справи в різних гравців і скільки ще потрібно зробити, щоб привести команду до цілі. Не всі члени команди наділені цим відчуттям однаково. Задача лідера полягає в тому, щоб інформувати решту членів команди. Він повинен змусити кожного слідкувати за успіхами команди та прислуховуватися до других гравців, щоб знати, в якому стані знаходиться команда. Усі повинні бути проінформовані про стан команди, щоб команда досягла успіху.

#### *10. Самопожертва.*

Раз за разом успіх вимагає самопожертви – готовності платити. Кожен член команди повинен бути готовим пожертвувати своїм часом та силами заради тренування та підготовки. Він повинен бути готовий нести відповідальність. Він повинен бути готовий пожертвувати своїми власними бажаннями. Він повинен бути готовий віддати частину себе заради успіху.

Все це зводиться до бажання окремої людини бути частиною команди та її вірності команді. Якщо кожний не буде впевнений в тому, що його справа достойна, битва ніколи не закінчиться перемогою і команда не досягне успіху. Необхідна спільна віра. Робота в команді заради досягнення мети дозволяє звичайним людям досягти визначних результатів.

### 3. Створення іміджу команди.

*Імідж команди* – це той образ, який вона створює серед інших (партнерів, клієнтів). Тобто, імідж команди – це її міф, який передбачає наявність певного символізму, у якому буде „зашифрована” інформація про компанію.

Якщо компанія працює гарно, але не вміє себе гідно презентувати, через деякий час це може негативно вплинути на її продуктивність.

Імідж, міф команди – це розумна необхідність в умовах соціальної комунікації. Імідж необхідний команді для залучення нових клієнтів та поліпшення взаємостосунків з партнерами. Справа в тому, що люди сприймають лише ту частину роботи команди, котра з ними працює. Тому уявлення про компанію загалом складається у них через тих працівників, з якими вони взаємодіють. Таким чином, створення іміджу передбачає уявлення про „кон’юнктуру соціальних образів”, завдяки якій обличчя компанії можна зробити найбільш привабливим.

„Кон’юнктура соціальних образів” – це набір ідей, образів, що є актуальними у даний час, мають підтримку в суспільстві та пов’язані з модними тенденціями [1].

Імідж компанії створюється кожною товарною одиницею і дією. Манера працівників розмовляти по телефону, зовнішність, якість та дизайн факс-бланків та візиток, текст на поштової розсилці та на фірмовому транспорті – все це спрямовано на формування відмінного враження в очах потенційного клієнта. Імідж – це відображення індивідуальності компанії. Він може виражати ваше ставлення до того, якою повинна бути компанія. При цьому він носить концептуальний, а не декоративний характер.

Імідж компанії повинен представляти бізнес і характеризувати продукт або послугу, які пропонуються, з точки зору задоволення потреб ринку. Знаючи сильні сторони компанії і напрям, який вона може обрати, необхідно

оформити її фірмовий стиль, використовуючи дизайн, колір і манери прояву образу фірми.

Для створення продуктивної команди необхідно враховувати наступні вимоги:

1. Імідж команди завжди базується на загальнолюдських цінностях і цінностях колективу.
2. Імідж команди повинен бути привабливим і зрозумілим для тої частини соціуму, з якою працює підприємство.
3. Імідж компанії повинен бути цікавим, не нудним, частково інтригуючим.
4. Імідж команди повинен відображати індивідуальність, неповторність фірми.
5. Імідж команди повинен відображати новизну та ексклюзивність в роботі команди.
6. Імідж команди повинен змінюватися, доповнюватися або уточнюватися з плином часу, щоб завжди залишатися актуальним.
7. Імідж команди повинен пробуджувати в людях найкращі почуття, актуалізувати їх творчу активність [1].

#### **4. Психологія управління нововведеннями в організації [8].**

*Нововведення* – заходи, спрямовані на перетворення будь-яких компонентів у структурі або функціонуванні організації.

Необхідність нововведень визначається поєднанням зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належать:

- політичні;
- економічні;
- попит на ринку;
- технологічні;
- соціальні;
- конкуренти;
- стихійні лиха або техногенні катастрофи.

Внутрішні чинники, які викликають необхідність нововведень, пов'язані з усвідомленням необхідності або бажанням розвивати нові напрями діяльності, підвищувати продуктивність праці, мотивацію персоналу, поліпшувати якість та обслуговування, розширювати обсяг продажу, берегти кадри, зміцнювати позиції на ринку.

Люди по-різному реагують на нововведення. У процесі запровадження будь-якого обґрунтованого нововведення виділяють п'ять груп людей, які по-різному реагують на зміни: противники, скептики, нейтралі, прихильники та ентузіасти.

*Противники.* Вони негативно ставляться до нововведень, надають перевагу традиційним методам.

Причинами спротиву нововведенням можуть бути:

- дрібновласницький інтерес;
- непорозуміння і дефіцит довіри;
- різне оцінювання ситуації;
- низька терпимість до зміни;
- тиск колег;
- втома від змін;
- попередній невдалий досвід змін.

Визначено способи подолання опору з використанням низки підходів:

1. Просвіта та поінформованість співробітників;
2. Участь і залучення людей до обговорення нововведень;
3. Допомога та підтримка;
4. Переговори та угоди.

*Скептики.* Вони на словах виявляють незадоволення нововведеннями, однак за власною ініціативою не вдаються до жодних практичних кроків, які б унеможливили зміни.

*Нейтралі.* Ця категорія осіб байдуже ставиться до будь-яких змін та нововведень. Вони вважають, що нововведення не вплине на їх трудову діяльність.

*Прихильники.* Вони, як правило, схвалюють і на словах підтримують нову ідею, однак у конкретній справі малоініціативні.

*Ентузіасти.* Як ініціатори або активні прихильники змін, вони підтримують їх і на словах, і на практиці. Своїми ідеями намагаються залучити до нової справи якомога більше людей в організації.

Визрівання, обґрунтування та здійснення нововведень, як правило охоплює такі фази:

1. Підготовча фаза.
2. Фаза „розморожування” ситуації.
3. Здійснення перетворень.
4. Фаза „заморожування” нововведень.
5. Оцінка змін.

Нововведення пов'язані з проблемою відповідальності за їх наслідки, особливо якщо інновація не вдалася. Неприпустимою вважають практику, за якої посадова особа, яка безпосередньо відповідала за інновації, подає у відставку і, таким чином, уникає відповідальності.

## **5. Психологічні особливості планування і прийняття управлінських рішень.**

Найпростіший цикл управління включає в себе чотири функції:

1. Планування.
2. Організацію діяльності.
3. Регулювання.
4. Контроль.

*1. Планування* представляє собою одну з найбільш складних функцій, оскільки у постійно змінюваних соціально-економічних умовах перспективне стратегічне планування не є ефективним. І навпаки, короткотривалі плани стають більш актуальними, оскільки їх виконання є більш реальним. План має

бути раціональним, здійснювати досягнення мети з найменшими затратами сил. У той же час йому необхідно бути досить гнучким, щоб група мала змогу внести корективи у свою роботу. Мета входить в план складовою частиною. Однією з важливих особливостей складання плану є вміння керівника передбачити та осмислити ті труднощі, які можливі при реалізації діяльності.

2. *Організація діяльності* виступає ключовою функцією керівника, передбачає створення всієї системи діяльності групи: чітке розподілення обов'язків між людьми; регламентацію повноважень і рівні відповідальності кожної людини; інструктаж всіх членів групи; прийняття рішень; створення єдності формальних і неформальних відносин.

3. *Регулювання діяльності групи* керівником – це дуже тонкий технологічний і психологічний процес, що полягає в значенні контекстного впливу керівника або лідера. Його впевненість в перспективах розвитку групи, оптимізм або зневіра дають членам групи додаткову важливу інформацію, яка по своїй значимості може бути більш важлива, ніж сама діяльність.

4. *Контроль*. Виділяють три форми контролю: поточний, результативний та попереджувальний. Поточний контроль здійснюється безпосередньо в процесі діяльності і пов'язаний з об'єктивними і суттєвими показниками, які перевіряються. *Результативний* контроль здійснюється після діяльності по її результатам. *Попереджувальний* контроль здійснюється до початку діяльності, його мета – не допустити відхилень у роботі. Контроль має бути відкритим, розумним, економічним. Критерії контролю повинні знати всі.

*Прийняття управлінського рішення* – вольовий акт формування послідовності дій, результатом яких є досягнення конкретної цілі на основі перетворення вихідної інформації.

Виділяють чотири рівні прийняття керівних рішень: рутинний, селективний, адаптивний та інноваційний. На *рутинному* рівні рішення приймаються за зразком, згідно з інструкціями, які завжди виконуються у даній групі. Такі рішення є стандартними. Їх перевага у тому, що вони визначають стабільність діяльності групи. *Селективний* рівень – це аналіз інформації,

постановка мети, створення різноманітних планів, які передбачають можливі зміни в діяльності групи. *Адаптаційний* рівень пов'язаний з систематизованим вирішенням проблем, аналізом можливого ризику, створенням робочих груп. Цей рівень є досить ефективним оскільки спрямований на подолання труднощів та вирішення протиріч. *Інноваційний* рівень включає в себе творче управління – розробку нових, унікальних рішень; поєднання стандартного, нормативного та незвичайного. На цьому рівні можливі відкриття, створюються унікальні і перспективні програми.

Існує також *інтуїтивний* стиль прийняття рішень. Характеризується великим ступенем усвідомлення проблеми в цілому, намаганням використати різні методи розв'язання завдання [8].

## **6. Особливості ділового спілкування.**

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять „однією мовою” й прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами культури їхнього спілкування є етичні норми та ритуальні правила ділових відносин, знання й уміння, пов'язані з обміном інформацією, використанням способів і засобів взаємовпливу, взаєморозуміння. Велике значення має моральний аспект ділового спілкування. У професійній діяльності люди намагаються досягти не лише загальних, а й особисто значущих цілей.

Структура спілкування містить інтерактивну, перцептивну й комунікативну складові:

1. Інтерактивна взаємодія передбачає обмін не лише інформацією, а й різними діями, за допомогою яких здійснюється взаємне стимулювання, контроль та взаємодопомога у розв'язанні спільного завдання.

2. Перцептивна складова спілкування передбачає сприймання людьми один одного. У процесі спілкування в індивіда формується уявлення про партнера, його здібності, характер, світогляд, знання. Одним з основних способів пізнання й розуміння іншої людини є ідентифікація – уподібнення



себе до інших. Існує тісний зв'язок між ідентифікацією і близьким до неї за психологічним змістом механізмом – емпатією (співпереживанням).

Під час ділового спілкування для досягнення співробітництва і розуміння між учасниками взаємодії неабияке значення має симпатія – стійке, схвальне емоційне ставлення до іншої людини.

Причиною непорозуміння між діловими партнерами, між керівником і підлеглим може бути егоцентризм – зосередженість індивіда тільки на власних інтересах й переживаннях і, як наслідок, нездатність зрозуміти співрозмовника.

3. Комунікативна складова охоплює обмін інформацією. За характером впливу інформацію поділяють на спонукальну (висловлена у наказі, інструкції, пораді, проханні) та констатуючу (подана у формі повідомлення, передбачає зміну поведінки не безпосередньо, а опосередковано і поступово).

Професійне спілкування формується в умовах конкретної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості, є важливою її частиною, засобом цієї діяльності. У професійній культурі спілкування можна виокремити загальні норми спілкування, що зумовлюються характером суспільного ладу й ґрунтуються на здобутках минулого і сучасного. Водночас ця культура має індивідуальний характер і проявляється у способах спілкування, що їх обирає суб'єкт у певних ділових та мовленнєвих ситуаціях щодо конкретних людей [12].

## **7. Культура ділового спілкування.**

Аналіз трактувань понять „культура поведінки”, „культура мовлення” й „культура спілкування” в житті найчастіше постають у єдності. Проте людина, ввічливо та доброзичливо звертаючись до інших, може вживати слова, порушуючи граматичні правила. Іноді її дії начебто відповідають нормам поведінки, прийнятим у суспільстві, однак успішно спілкуватися вона не може, тому що не розбирається у психології, психічному стані людей, особливостях їхнього темпераменту, характеру тощо. Тому вона й не може знайти такі способи і засоби спілкування, які б найбільшою мірою відповідали ситуації.

Культуру спілкування найчастіше плутають з культурою мовлення. Культура мовлення – це здатність використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби. Система ритуалів і відповідних словесних формул, які вживаються з метою встановлення контакту та підтримання доброзичливої тональності спілкування, становить мовний етикет.

Водночас етикет – це сукупність правил поведінки, що регулюють зовнішній вияв людських взаємин, їхню поведінку в громадських місцях, манери та стиль одягу. У словниках етикет ототожнюється з культурою поведінки. Слово „етикет” (як порядок і форма ввічливості при дворах монархів) увійшло до лексики за часів правління французького короля Людовіка XIV.

Культура спілкування є складовою культури людини загалом. Безумовно, лише знання не забезпечать культури спілкування, якщо ними не скористатися. Для того щоб спілкування було успішним, потрібні вміння, а їх набувають з досвідом, психологічними засобами, за допомогою певних вправ. Отже, культура спілкування у вузькому розумінні слова – це сума набутих людиною знань, умінь та навичок спілкування, які створені й прийняті в конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку (відповідно до конкретних мовленнєвих ситуацій і ролей).

*Культура слухання* – це активна діяльність, своєрідна робота. Слухати – це значить уважно вслуховуватися, зосередитися на співрозмовникові і на тому, що він говорить. У деяких людей існує „хвороба неувважності”, яка характеризується:

1. Вибірковим слуханням.
2. Постійним перебиванням співрозмовника.
3. Мріями.
4. Реагуванням на зовнішні відвернення уваги.
5. Прагненням уникати важкого або спеціального матеріалу.

При наявності у людини таких особливостей їй доцільно попрацювати над своїм умінням слухати.

*Культура мовлення* передбачає особливе використання лексики, володіння граматиною, використання асоціацій при повідомленні інформації, вміння „поставити” голос (йдеться про його тембр) та обрати теми мовлення, певне ставлення до співрозмовника тощо.

Підбиваючи підсумки, виокремимо компоненти, що створюють високий рівень культури спілкування:

- комунікативні установки, які „включають” механізми спілкування;
- знання етичних норм спілкування, прийнятих у конкретному суспільстві, психології спілкування (категорій, закономірностей, механізмів і психології сприймання й розуміння мовленнєвих актів одне одного);
- вміння застосовувати ці знання з урахуванням мовленнєвої ситуації відповідно до норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей.

Пристосуватися до оточення, в якому доводиться працювати, не завжди легко. Тоді людина відчуває себе не досить комфортно, продуктивність її праці набагато знижується. Якщо це розуміють керівники підприємства, де вона працює, то вони допоможуть їй швидше пристосуватися до нового оточення. Деякі західні компанії, добре розуміючи необхідність адаптації нової людини, створюють спеціальні програми профорієнтації та інформації, де йдеться про те, як службовці мають спілкуватися між собою та з клієнтами, щоб підтримувати високий імідж корпорації. У деяких зарубіжних фірмах навіть створено спеціальну службу людських стосунків.

Крім того, на культуру поведінки й спілкування людини впливає те, з чим вона начебто безпосередньо не стикається, але водночас залежить від неї. Її, безумовно, хвилює те, що діється у світі, які закони ухвалює парламент, як змінюються ціни на товари й продукти харчування і т. ін. Від цього залежить поведінка людини під час спілкування з іншими [11].

## 8. Невербальні засоби спілкування.

Серед невербальних засобів спілкування першою слід назвати *оптико-кінетичну систему*, що складається з жестів, міміки і пантоміміки, рухів тіла (кінетики). Далі виокремлюють паралінгвістичну та екстралінгвістичну системи. *Паралінгвістична система* – це вокалізації, тобто якості голосу, його діапазон, тональність. *Екстралінгвістична система* – це темп, паузи, різні вкраплення в мову (плач, сміх, кашель тощо). Традиційно вважалось, що ці види засобів є навколумовними прийомами, які доповнюють семантично значущу інформацію. Зауважимо, що різні спеціалісти в термін „паралінгвістична” та „екстралінгвістична комунікація” вкладають різний зміст.

Серед невербальних засобів особливою є система організації простору і часу спілкування – *проксемика*. Йдеться про розміщення учасників на зустрічі та доцільні, прийняті в різних ситуаціях і культурах часові характеристики різних форм спілкування, зокрема монологу та діалогу.

Нарешті, специфічна знакова система в невербальній комунікації – *контакт очей*, який є основним засобом візуального спілкування. Невербальна комунікація нерідко служить як для підсилення, так і для послаблення семантичного значення слів. (Можна сказати: „Я прошу тебе займатися своїми справами” так, що голос і благальний вираз очей говоритимуть протилежне.) Ці дані перебувають у руслі так званого *лінгвоцентризму*, що передбачає вивчення будь-яких видів комунікації на зразок людського мовлення. Вважається, що його основи заклав відомий лінгвіст Е. Бенвеніст. Він пише: „...Усі інші системи комунікації – графічні, жестові, візуальні і т. ін. – є похідними від мови і передбачають її існування”.

Невербальна комунікація виокремилась у самостійний науковий напрям нещодавно – у 50-ті роки ХХ ст. Водночас слід зазначити, що позитивний практичний досвід, наукові спостереження та узагальнення з цієї проблеми описано в багатьох працях минулого (у риторичі, хорології, антропології). Усім

знайома фізіогноміка як учення про розпізнавання характеру людини за її зовнішністю.

*Контакт очей.* Якщо людина, яка опанувала культуру спілкування, хоче досягти взаєморозуміння з іншими, вона дивиться їм в очі, тобто пам'ятає про значення *візуального контакту*. Здавна відомо, що поглядом можна позитивно або негативно вплинути на іншу людину. Можна почути таке: „очі бігають”, „очі випромінюють блискавки”, „затьмарені очі”, „недобрі очі” і т. ін.

Етнографи навіть ділять нації на „контактні” та „неконтактні”. До перших відносять, наприклад, італійців, іспанців, латиноамериканців, арабів. У їхньому спілкуванні погляд має велике значення. Представниками „неконтактних” культур вважаються народи Скандинавії, Японії, Індії, Пакистану, де не прийнято прямо розглядати людину. Японці, наприклад, дивляться на шию співрозмовника, очі якого перебувають у полі периферійного зору. Знаючи про це, при зустрічах з людьми різних національностей важливо не лише користуватися загальнолюдською культурою спілкування, а й мати уявлення про їхню етнопсихологію, про особливості їхнього невербального спілкування.

Контакт очей є основою довірливого, культурного спілкування. З нього, як правило, починається ділова чи інтимна розмова.

Відомо, що зіниці в людини розширюються, коли її щось зацікавило. Зміст такого сигналу знають давно. Цим, наприклад, користувалися ще купці Київської Русі.

Іноді під час спілкування з одними людьми ми відчуваємося приємно, а з іншими – відчуваємо роздратування, навіть тривогу. Дуже часто це пов'язано з „поведінкою” очей, з тим, як на нас дивляться: прямо, зверху вниз чи знизу вгору, короткочасним чи тривалим поглядом. Через погляд ми відчуваємо недобррозичливість, оцінювання, заздрість або ж, навпаки, інтерес, увагу, зацікавленість. Під поглядом однієї людини нам робиться тепло і приємно, а під поглядом іншої – незручно, боляче, бо її очі нас начебто відштовхують.

Якщо людина нещаслива або хоче щось приховати, її очі зустрічаються з вашими рідко, десь близько третини часу спілкування. Довго (до двох третин всього часу) люди дивляться один на одного, якщо їм приємно бути разом. Таке буває й тоді, коли в них ворожі стосунки. Вважається, що для того щоб взаємини були добрими, доцільно дивитися в очі одне одному 60-70% часу спілкування. Робити це, як відомо, можна по-різному. Повністю відкриті очі свідчать про чутливість, зацікавленість. Прикриті очі є ознакою байдужості, втоми, інертності, зверхності тощо. Прямим поглядом найчастіше показують інтерес, довіру, бажання вступити в контакт. Погляд збоку – це, скоріше, недовіра, скептицизм. Якщо людина дивиться знизу вгору, це часто означає, що вона агресивно збуджена або ж готова підкоритися, прислужитися. Якщо погляд спрямований згори вниз, це свідчить про бажання підкреслити свою зверхність, презирство. Іноді людина ухиляється від погляду не тому, що хоче щось приховати, боїться чогось, а тому, що сором'язлива, невпевнена в собі, цнотлива.

Розрізняють *діловий, соціальний та інтимний погляди*. Під час ділового спілкування бажано дивитися на умовний трикутник, що розміщується на лобі співрозмовника, тоді погляди будуть приблизно на одному рівні. Якщо дивитися на символічний трикутник, який проходить через лінію очей, але зміщується вже нижче підборіддя, спускаючись на тіло, – це соціальний або інтимний погляд.

Якщо співрозмовники спокійно дивляться одне одному в очі й розмовляють, нерідко вони починають відчувати довіру і взаємну симпатію. Отже, можливо, неприязнь певною мірою пов'язана з тим, що люди не бачать одне одного і рідко спілкуються за принципом „очі в очі”. Ораторам також відомо про те, що їхній доброзичливий погляд в очі тим, хто прийшов на зустріч, допомагає слухачам заспокоїтись і уважно слухати.

Отже, контакт очей сприяє комунікативній взаємодії людей – діловому, соціальному та інтимному спілкуванню, задоволенню їхніх емоційних

сподівань і потреби у збереженні своєї гідності, самоцінності, дотриманню етичних норм і правил.

*Проксеміка.* Щоб встановити або підтримати контакт з людиною, потрібно не лише дивитися їй в очі, а й триматись на певній відстані від неї. Відомий антрополог Є. Холл був першим ученим, який звернувся до просторових потреб людини. На початку 60-х років він увів навіть спеціальний термін для цього напрямку досліджень – „проксеміка”. Виявилось, що кожна людина прагне мати, як свою територію, певний повітряний простір навколо свого тіла. Розміри цієї зони залежать від ряду факторів, передусім від соціокультурних відмінностей людей. Якщо територія, на якій живе та чи інша нація, густо населена, то й люди під час спілкування перебувають близько один від одного. Якщо вони проживають на відносно малозаселеній території, то, навпаки, розміщуються на певній відстані.

Розрізняють чотири територіальні зони при спілкуванні. Перша зона – *інтимна* (15 – 46 см). Це саме та зона, яку людина найбільше оберігає. У ній можуть розміщуватись, окрім суб'єкта, лише найближчі йому люди, тобто ті, з ким у нього тісний емоційний контакт. Друга зона – *особиста* (46 – 120 см). Це відстань, на якій люди звичайно розміщуються на прийомах, вечорах, під час дружніх зустрічей. Третя зона – *соціальна* (120 – 360 см). Таку відстань людина намагається зберегти в міжособистісному спілкуванні з малознайомими людьми, зокрема на роботі. Нарешті, четверта зона – *громадська* (понад 360 см). Це відстань, на якій бажано триматися керівникові, промовцю. У переповненому громадському транспорті люди почуваються незручно і намагаються стати так, щоб інші не порушували їхню інтимну зону. Здебільшого люди в таких умовах майже не спілкуються, не розглядають одне одного, намагаються не виявляти своїх емоцій [9].

## **9. Організація робочого простору в кабінеті керівника.**

З погляду проксеміки можна виокремити зони особистої роботи, колегіальної діяльності, дружнього спілкування.

У зоні особистої роботи необхідно подбати про оптимальні параметри робочого столу, зручну конструкцію крісла, правильне освітлення площі робочого столу, раціональне розташування телефонів, сучасне організаційно-технічне устаткування.

Зону колегіальної діяльності обладнують з урахуванням вимог організації роботи керівника з людьми. В ній можна мати „колегіальний” стіл і зручні стільці для проведення нарад, олівці, ручки, аркуші чистого паперу, графин з водою, склянки.

Зона дружнього спілкування своїм оформленням має налаштовувати на дружню неофіційну атмосферу. Тому в ній бажано мати зручні крісла, журнальний стіл, прохолодні напої. Розташовувати її можна на відстані від двох інших робочих зон.

Вагомим є спостереження Алана Піза щодо розташування учасників ділової взаємодії в робочому кабінеті за стандартним прямокутним столом. Особа В може займати чотири основних положення стосовно особи А.

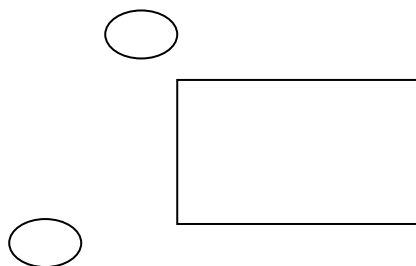
В1: Кутове розташування.

В2: Позиція ділової взаємодії.

В3: Конкуруючо-оборонна позиція.

В4: Незалежна позиція.

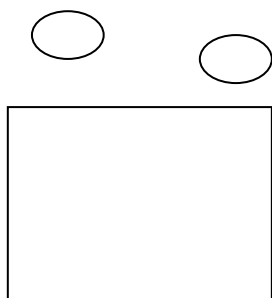
*Кутове розташування.*



Як правило воно засвідчує дружню невимушену бесіду. Така позиція сприяє постійному контакту очей і дає простір для жестикуляції й можливості для спостереження за жестами співбесідника. При цьому кут столу є частковим бар'єром на випадок небезпеки чи загрози від співрозмовника. Таке розташування не передбачає територіального розподілу столу.

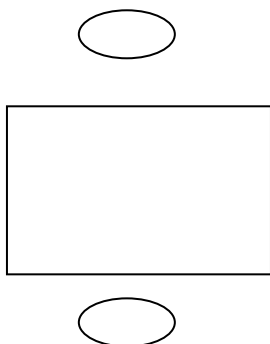


*Позиція ділової взаємодії.*



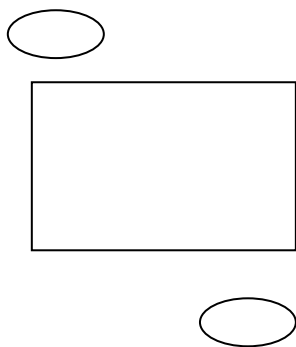
Характерна для людей, які працюють у співавторстві над проблемою чи проектом. Цю позицію вважають однією з найвдаліших для подання, обговорення і вироблення загальних рішень.

*Конкуруючо-оборонна позиція.*



Передбачає розміщення за столом один навпроти одного, що може викликати оборонне ставлення і атмосферу суперництва. Якщо зустріч відбувається в кабінеті, таке розташування свідчить також про відносини субординації. Сидячи один навпроти одного, учасники взаємодії підсвідомо ділять стіл на дві рівні території. При цьому кожен претендує на свою територію і готовий захищати її у разі зазіхань.

*Незалежна позиція.*



Її займають люди, які не хочуть спілкуватися за столом один з одним. Така позиція свідчить про відсутність зацікавленості. Її також можна розцінювати як вороже ставлення людини, чиї територіальні межі були порушені [8].

На думку А. Піза, офіційний (квадратний) стіл налаштовує на відносини суперництва рівних за статусом людей. Такі столи підходять для проведення короткої ділової бесіди або для підкреслення відносин субординації.

Атмосферу неофіційності й невимушеності створює неофіційний (круглий) стіл. Він є найкращим засобом для бесіди людей однакового соціального статусу, оскільки кожному за столом належить однаковий простір.

## **II. Управління людськими ресурсами та формування професійних кадрів**

### **1. Психологія планування та добору кадрів [8].**

Планування людських ресурсів є одним із чинників послідовної заміни керівників вищої ланки спеціально підготовленими співробітниками організації з дотриманням принципу спадкоємності. Роль психології при цьому виявляється не тільки у вимірюванні, оцінюванні особистих якостей претендентів на керівні посади, а й у прогнозуванні, проектуванні, формуванні кадрів та кадрових змін в організації.

Ефективність планування управлінського розвитку залежить від дотримання основних принципів:

1. Плануванні від цілі (бажаного кінцевого результату) до засобів. Основу такого плану утворює ієрархічна система цілей, з'ясування якої неможливе без знання закономірностей формування і корекції образу майбутньої кар'єри.

2. Довгостроковість планування.
3. Активний пошук ресурсів реалізації плану.
4. Обов'язковість формування плану тим, хто його реалізуватиме.

Потребу в управлінських кадрах розраховують за допомогою таких показників:

- плинність кадрів;
- кількість знятих керівників (понижених у посаді) за конкретний період;
- тривалість збереження вакантними посадових рівнів;
- тривалість резерву на висунення;
- кількість претендентів.

Плануючи індивідуальні програми управлінського розвитку, необхідно передбачати такі етапи:

- оцінка суб'єктивної готовності людини стати керівником;
- оцінка управлінських здібностей, індивідуальних особливостей керівників, їхньої здатності набувати необхідних знань та навичок (використання психодіагностичних методів забезпечує інформацією про придатність до керівної роботи та пов'язані з нею ймовірні проблеми);
- узгодження індивідуальних цілей з цілями конкретного підрозділу, організації, аналіз можливих напрямів розвитку, виокремлення основних проблем.

Робота з персоналом передбачає правильний добір і розстановку кадрів, вивчення й аналіз їх просування по службі, формування резерву кадрів, створення системи атестації, освіти й навчання.

З-поміж багатьох способів і методів добору кадрів можна виокремити найсуттєвіші:

- Відповідність кандидата на посаду системі вимог.
- Професійний відбір.
- Медичний відбір.
- Освітній відбір.
- Анкетний відбір.
- Психологічний професійний відбір.

Профвідбір тісно пов'язаний з такими категоріями праці, як професійна придатність і психологічні професійно важливі якості.

Профпридатність – сукупність психічних й психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення нею за наявності спеціальних знань і вмінь прийнятної ефективності праці.

Психологічні професійно важливі якості – якості індивіда, які безпосередньо стосуються трудового процесу і впливають на його ефективність.

До методів профвідбору належать: професіографічний аналіз діяльності, результатами такого аналізу є професіограма – опис соціально-економічних, виробничо-технічних, санітарно-гігієнічних та інших особливостей професії. Найважливіша її складова – психограма (характеристика вимог, висунутих професією до людини, її психічних та інтелектуальних якостей, перелік та опис загальних і спеціальних умінь та навичок, необхідних для конкретної професійної діяльності); метод експертного оцінювання; відбірний тест.

## **2. Оцінювання діяльності персоналу.**

Оцінювання діяльності персоналу – систематичне вивчення процесу праці й досягнень керівників та їх підлеглих.

Зважаючи на особливості суб'єкта і самого процесу оцінювання, виокремлюють такі його види: індивідуальне, групове (колективне), кадрове, експертне і психологічне.

Ефективність процесу оцінювання залежить від таких складових:

1. Критерії оцінювання результатів діяльності персоналу.

Найпоширенішими на сучасному етапі є такі критерії:

- індивідуально-психологічні особливості персоналу;
- соціально-психологічні можливості персоналу;
- поведінка працівників на робочому місці;
- результати діяльності працівників;
- досягнення цілей за певний період.

2. Методика індивідуальних співбесід.

3. Професійні якості й можливості експертів.

4. Аналіз результатів оцінювання та їх застосування з метою поліпшення діяльності організації [8].

### **3. Підготовка сучасного керівника.**

Ефективність навчання управлінських кадрів забезпечують такі психологічні, зокрема й соціально-психологічні, чинники:

1. Розв'язання у процесі навчання реальних практичних проблем, засвоєння з цією метою нових методів і засобів роботи.
2. Ставлення до навчання як до одного з видів дослідницької роботи.
3. Орієнтація навчання на розвиток людини, зміну її поглядів, установок, цінностей, норм, уміння діяти відповідно з набутими знаннями.
4. Інтенсивне заглиблення в проблему, відволікання від поточних справ завдяки глибокій концентрації на матеріалі.

5. Побудова навчальної роботи від складного до простого, а не навпаки.
6. Включення в роботу надмірних об'ємів інформації.
7. Орієнтація на інтенсивний розвиток особистості під час групових занять.
8. Орієнтація на самостійність здобуття знань, відмова від „інформаційного підходу”, за якого зусилля спрямовані на „наповнення” пам'яті людини готовими знаннями.
9. Використання у навчанні послідовностей „від знань до практичних дій” і „від дій до знань”. Завдяки цьому забезпечується вибірковість, цілеспрямованість відбору знань, мотивація звернення до конкретної інформації.

Система формування кадрів управління не є сталою, незмінною. Основні елементи системи формування кадрів управління тісно взаємопов'язані, а їх значущість у процесі функціонування зазнає певних змін. Такими основними елементами є: планування, моделювання, систематичне оцінювання результатів діяльності та розвитку особистості керівника, забезпечення системи навчання і підготовки керівників, стимулювання саморозвитку, задоволення управлінською діяльністю, консультування з проблем управлінського розвитку.

#### **4. Підвищення психологічної культури персоналу.**

Ефективному розвитку особистості, підвищенню психологічної культури керівника сприяє система консультування.

Консультування – спеціально організований процес спілкування психолога-консультанта з керівником, групою службовців, спрямований на розгортання та просування можливих для них змін у певний період.

Управлінська діяльність керівника пов'язана з періодичним подоланням виробничих, економічних, соціальних, психологічних проблем. Усе це вимагає не тільки акумуляції інтелектуального, вольового, емоційного потенціалу, а й високого рівня психологічної культури.

Психологічна культура – комплекс елементів психологічної компетентності, що обслуговують управлінську практику й забезпечують застосування найефективніших способів, форм, методів роботи.

Психологічна культура є однією з професійно важливих якостей керівника, співробітників організації, а рівень її розвитку характеризує людину як в особистісному аспекті, так і її діяльність. Формується вона у процесі тривалої роботи, спрямованої на розвиток, корекцію елементів психологічної компетентності. Керівник, який вдається до послуг психолога-консультанта, прагне досягти вищого рівня у власному розвитку і в розвитку керованої ним організації та її працівників. Це свідчить, що одним із особливо важливих чинників формування психологічної культури керівника є управлінське консультування.

Управлінське консультування – системна допомога організаціям, управлінським кадрам у вдосконаленні практики управління, підвищенні як індивідуальної продуктивності, так і ефективності діяльності організації загалом.

Управлінське консультування як метод вдосконалення управлінської практики використовують різні організації та їх керівники у різних сферах управління:

- консультування із загальних питань управління;
- консультування з питань управління фінансовою діяльністю організації;
- консультування з проблем управління маркетингом;
- консультування з проблем управління людськими ресурсами та їх розвитку.

Персональне консультування особливу увагу приділяє профілактиці регресивного розвитку керівника, запобіганню професійній управлінській деформації [8].

Література:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Эффективная команда : шаги к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2003. – 128 с.
2. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологія управління: навчально-методичний посібник / І. В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 140 с.
3. Кукуленко-Лук'янець І. В. Жінки у сфері управлінської діяльності: історико-психологічний погляд // І. В. Кукуленко-Лук'янець / Психологічні перспективи. Спеціальний випуск: Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп. – Т. 2. Проблема цілісності суспільства, групи та особистості. – К., 2012. – С. 109–117.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия / Под редакцией Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д. : изд-во „Феникс”, 1998. – 416 с.
5. Мак Мулан Д. Будь сам себе боссом / Мак Мулан Д. / Пер. с англ., под ред. М. М. Зонис. – СПб. : Издательский Дом „Нева” ; М. : „ОЛМА-ПРЕСС Инвест”, 2003. – 224 с.
6. Максвелл Дж. Шеф и его команда / Максвелл Дж. / Пер. с англ. Н. Мишакова. – Львов : СВІТ, 2003. – 248 с.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія : Навчальний посібник / С. Д. Максименко – Видання друге, перероблене і доповнене. – Київ : „Центр навчальної літератури”, 2004. – 272 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
9. Равенский Н. Н. Как читать человека : Лицо, жесты, фигура, походка / Н. Н. Равенский. – М. : РИПОЛ классик, 2006. – 416 с.



10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
11. Сагайдак О. П. Дипломатичний протокол та етикет : Навч. посіб. / О. П. Сагайдак. – К. : Знання, 2005. – 259 с.
12. Філоненко М. М. Психологія спілкування : Підручник / М. М. Філоненко. – К. : „Центр учбової літератури”, 2008. – 224 с.

