

*The article presents the results of experimental studies of the professional consciousness dynamics of future teachers of sociohumanitarian profile. Special influence of a teacher educational profile on the features of the professional consciousness content is shown. Quantitative changes in the individual meaning of professional space concepts and ways of classifying the world objects are demonstrated. These factors were proved to be indicators of the professional consciousness development dynamics of students of I - V courses. The presence of dynamic changes in development of the professional consciousness of students of IV and V courses is statistically verified.*

Статтю подано до друку 22.05.2014.

©2014 р.

Г. А. Дьоміна (м. Київ)

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ**

Національна система соціально-психологічної служби України є єдиною системою охорони й підтримки психічного здоров'я населення. Ефективність діяльності психолого-педагогічних закладів та соціально-психологічної сфери залежить від рівня професіоналізму та якості підготовлених кадрів. Сучасний етап розвитку соціально-психологічної служби в нашій країні показує необхідність професійного підходу до цієї діяльності, що в свою чергу, вимагає особливої уваги до формування професійно важливих якостей фахівця соціально-психологічної сфери.

В контексті високих вимог до розвитку національної соціально-психологічної служби та підготовки її фахівців, проблема не сформованості відповідальності унеможливує професійну діяльність та кваліфіковану соціально-психологічну допомогу, а отже, проблема формування відповідальності у майбутніх фахівців соціально-психологічної служби набуває особливої актуальності.

Мета даної статті – дослідити особливості рівня розвитку відповідальності майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери. Завдання полягає в уточненні змісту відповідальності та розкритті рівня розвитку даного феномена серед студентів I-II курсів ВНЗ – майбутніх соціальних педагогів, соціальних робітників та практичних психологів.

Професійні та особисті якості фахівця соціально-психологічної служби виділялися видатними родоначальниками класичних підходів у психології (З. Фрейд, К. Юнг, В. Франкл, Ж.-П. Сартр, К. Роджерс, Ф. Перлз тощо). Виділені (цими вченими) особисті якості є найбільш професійно важливими рисами для фахівця соціально-психологічної сфери: автентичність, конгруентність, безумовне ставлення до почуттів клієнта, розвинена мова, проникливість, емоційна стабільність тощо.

Аналіз наукової літератури за останні 20 років з проблеми професійних та особистісних якостей фахівця соціально-психологічної сфери (Абрамова Г.С., Алексєєнко Т.Ф., Амінов М.А., Голова Н.І., Кочюнас Р., Литва Л.А., Матвійчук Т.В., Молоканов М.В., Овчарова Р.У., Обозов Н.І., Патинок О.П., Потапчук Є.М. та інші) показав, що спостерігається певна взаємозалежність між особистісними та професійними якостями фахівця, а саме, залежність від ефективності діяльності фахівця соціально-психологічної сфери (Молоканов М.В., Сизова І.Г., Юдіна Є.В.).

Науковці підкреслюють, що особисті якості визначають успішність діяльності, яка становить модель особистості ефективного фахівця [7, с. 74-75]. У зв'язку з цим, фахівець соціально-психологічної сфери повинен володіти певними особистісними рисами, якостями та характеристиками: відповідальність, конгруентність, безоціночне ставлення до клієнтів,

проникливість, емпатійність, витримка, комунікабельність, емоційна стабільність, вольова стійкість тощо. Так, наприклад, Алексеєнко Т.Ф. [1, с. 15] виділяє особисту та моральну відповідальність за прийняті рішення та розгортання подій, готовність до самовдосконалення; Матвійчук Т.В. акцентує увагу на психологічні якості, морально-етичні, вольові якості (емпатійність, тактовність, терпимість, витримка, моральність, етична поведінка, конфіденційність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей), професійно-операційні якості і здібності (професійні знання та організаторсько-комунікативні здібності) [2, с. 178]; Потапчук Є.М. та Човган О.О. [1, с. 241] виділяють певні якості та уміння особистості (добросовісність, старанність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій). Всі ці погляди конкретизують дане явище (модель ефективного фахівця) та доповнюють один одного.

Проблеми щодо становлення особистості фахівця соціальної сфери, його компетентності та професійного становлення широко обговорюються на міжнародних науково-практичних конференціях останніх років "Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери": критеріальні характеристики фахових (професійних) компетенцій соціального працівника та їх зміст (Т.Ф. Алексеєнко) [1, с. 15]; психологічна готовність до діяльності в соціальній сфері (Д.Д. Бибик) [2, с. 25]; особистісні та професійні якості і здібності Т.В. Матвійчук [2, с. 178]; загальні принципи роботи фахівця соціальної сфери (Н.І. Голова) [1, с. 57]; залежність професійного стресу та відповідальності (Дмитришина Н.А.) [1, с. 91]; складові компоненти відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника (Патинок О.П.) [1, с. 227-228].

Внаслідок нашого експериментального дослідження ми запропонували досліджуваним студентам виділити найважливіші якості та характеристики, якими повинен володіти фахівець соціально-психологічної сфери. Студенти найчастіше обирали такі відповіді: відповідальність, комунікабельність, наполегливість, емпатійність, емоційна стійкість, вольова саморегуляція. Результати свідчать про те, що на першому місці стоїть відповідальність, друге поділили комунікабельність та емпатійність, на третє місце більшість студентів поставили наполегливість, емоційну стійкість та вольову саморегуляцію. Отже, однією з професійно значущих якостей фахівця соціально-психологічної сфери, на нашу думку і на думку студентів, є відповідальність.

Розглянемо детальніше особливості становлення даного явища. До проблеми відповідальності Ж. Піаже підійшов завдяки вивченню моральних суджень дітей. Формування відповідальності він вивчав у контексті переходу від об'єктивної до суб'єктивної відповідальності. За його думкою [4], будь-яка мораль є певною системою правил, її суть в тому, що б домагатися поваги, підкорятися цим правилам. Ж. Піаже виділяє декілька стадій становлення відповідальності. На першій стадії (до двох років) дитина не дотримується як власних схем гри так і загальноприйнятих правил. Правила ще не сприймаються як обов'язкові. На другій стадії (2 - 5 років) дитина починає імітувати правила, які спостерігала у старших. На третій стадії (7-8 років) зароджуються кооперативні, загальні навички. Всі зацікавлені у взаємному контролі. Правила приймаються як закон, встановлений завдяки взаємній згоді. На стадії кодифікації правил (11-12 років) вони вже відомі дитині, і вона підпорядковується їм. Але лише у віці від 7 до 11 років формується суб'єктивна відповідальність у моральній свідомості. Головним моментом морального розвитку, підкреслює Ж. Піаже, виступає перехід дитини від егоцентричної, реалістичної перспективи, у якій вона є центром усього світу, до релятивної, де дитина здатна залучати до свого світу інших людей і ставити себе на їх місце [4].

Наприкінці 90-х років Л.П. Татомир [5] розкриває цілісну картину щодо розвитку відповідальності у дітей при переході від підліткового до юнацького віку, але у більш

узагальненому вигляді. У своєму дослідженні він показує, що при переході від підліткового до юнацького віку відбуваються якісні зрушення в мотивації відповідальної поведінки. Особливо яскраво це виражено в мотивах самоствердження, самопізнання та суспільних мотивах. Тобто, підліток прагне утвердитись в очах оточуючих, а юнак – у власних очах. Ми погоджуємось з висновками Л.П. Татомира, що з віком зростає осмисленість наслідків власної поведінки і діяльності, що відповідальність “для інших” перетворюється у відповідальність “для себе”, стає внутрішньою якістю особистості і що розвиток самоаналізу відповідальності йде в напрямі перенесення уявлення про свою відповідальність ззовні в середину, в його розширенні та формуванні цілісного ставлення до себе як суб’єкта відповідальності.

Необхідно зазначити, що різні визначення поняття “відповідальність” суттєво відрізняються в залежності від необхідності опису тих чи інших проявів поведінки, діяльності суб’єкта. Відповідальність визначають як здійснюваний у різних формах контроль за діяльністю суб’єкта з точки зору виконання ним прийнятих норм і правил поведінки.

В дослідженні Ж.Є. Заводської і Л.В. Шевченко відповідальність характеризується наявністю самостійності та ініціативності. Така людина вміє самостійно мислити, вміє діяти за своїм задумом, відповідно своїм переконанням, вміє приймати обдумані рішення, орієнтуватися в різних життєвих обставинах, свідомо бере на себе більшу міру відповідальності. “Прояви особистістю самостійності та ініціативності можна розглядати як показник високого рівня розвитку відповідальності”. [6, с. 8-9].

Найбільш повне уявлення про психологічне розуміння відповідальності міститься в праці К. Муздибаєва [8]. Він дав психологічний аналіз поняття та виділив його суттєві характеристики. Відповідальність він розглядає як якість особистості. Головною характеристикою відповідальності є можливість вибору, а саме “свідоме відання переваги певній лінії поведінці” [8, с. 21-22]. Наступною суттєвою ознакою відповідальності є “точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов’язків і готовності відповідати за наслідки своїх дій” [8, с. 24-25]. Поряд з тим, вказані якості реалізуються, якщо у людини розвинена емоційно-вольова сфера. Види обов’язків виявляють суспільну сутність особистості, розкривають соціальність і тим самим ступінь включеності особистості в систему суспільних відносин (схильність дотримуватися у поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних, моральних норм, виконувати рольові обов’язки та готовність звітувати за свої дії) [8].

К. Муздибаєв [8] підкреслює, що відповідальність пов’язана з: суб’єктом, який несе відповідальність, об’єктом – те, за що несе даний суб’єкт відповідальність, та іншим суб’єктом – перед ким несе людина відповідальність. Відомо, що в процесі виховання зовнішні моральні норми засвоюються індивідом і стають його внутрішнім законом, але процес адекватного усвідомлення особистістю своєї відповідальності визначається багатьма факторами: пізнавальними, мотиваційними, характерологічними, середовищними та іншими, в наслідок чого суб’єктивна відповідальність інколи має розходження з об’єктивністю. Проведені дослідження К. Муздибаєва дозволяють зробити висновок, що відповідальність – це якість, яка характеризує соціальну типовість особистості, і що існує зв’язок між соціальною відповідальністю особистості та її реальною поведінкою: “менш відповідальні особи частіше не виконують виробничі і громадські обов’язки”.

Розробкою проблеми відповідальності займалися О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, О.В. Киричук, К. Муздибаєв, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, Г. Слободський, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Д. Роттер, Ж. Піаже тощо. Вказані автори в різні часи створили шкали для виміру рівня відповідальності особистості. Результати дослідження Г. Слободського доводять, що відповідальність може бути вибірковою. Згідно з висновками Берковіц і Луттерман [8], бути відповідальним означає визнавати і

захищати цінності свого оточення, сприяти реалізації його цілей. Людина відчуває відповідальність за іншого лише в тому випадку, якщо успіх останнього прямо залежить від неї. Людина стає відповідальною, як зазначає М.В. Савчин [9], в реальних життєвих ситуаціях та обставинах. Це передбачає включення механізмів смислоутворення у процесі прийняття обов'язку. Він обґрунтував, що відповідальність – одна з найбільш загальних властивостей особистості, яка включає когнітивні, емоційно-мотиваційні та поведінкові компоненти. Ці ж ідеї розвинула і доповнила у своєму дослідженні і О.П. Патинок. Вона підкреслює, що із розвитком суспільства модифікувалося поняття відповідальності, яке виступає як складне та багатомірне соціальне явище, що проявляється у різних типах відповідальності (соціальної, професійної, політичної і правової, етичної і моральної), серед яких “професійна відповідальність є найбільш значущим структурним компонентом будь-якої професійної діяльності” [10, с. 202].

Центральна тенденція становлення відповідальності проявляється у виникненні додаткового внутрішнього механізму контролю. З механізмами контролю пов'язане уявлення про інстанцію, перед якою суб'єкт відповідальності звітує. Інстанція може бути як зовнішня, так і внутрішня. В залежності від того, де знаходиться інстанція, перед якою суб'єкт відповідає, говорять про інтернальний (внутрішній) та екстернальний (зовнішній) локус контролю. Це є суттєвим фактором, що визначає характер відповідальності особистості. Відповідальна особистість характеризується самостійністю мислення, вмінням приймати рішення та відповідати за свої дії [8].

Отже, відповідальність приписується або зовнішнім обставинам, або власним здібностям. Наприклад, якщо людина більшою мірою бере відповідальність за події, що відбуваються у її житті, на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, здібностями, то це свідчить про наявність у неї внутрішнього (інтернального) контролю. Якщо вона має схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім факторам, знаходячи причини в інших людях, оточуючому середовищі, в долі або випадку, то це свідчить про наявність у неї зовнішнього (екстернального) контролю (ці терміни – інтернальний та екстернальний контроль – запропонував Д. Роттер в 60-х роках у США). На думку Д. Роттера [3], інтернальність та екстернальність локусу контролю є стійкими особливостями особистості, сформованими в процесі соціалізації. І, як зауважує К. Муздибаєв [8], на відміну від екстерналів, інтернали більш послідовні у своїй поведінці, їх поведінка менше змінюється порівняно з поведінкою екстерналів. Зміна поведінки у інтерналів відбувається у відповідності з їх схильністю, а екстернали демонструють нетипові зміни у протилежному напрямку.

Дослідження показали певну закономірність: розвиток вольових якостей найефективніший у хлопців у молодшому шкільному віці, у дівчат – у середньому шкільному віці. Отже, розвиток відповідальності у хлопців та дівчат відбувається в різні вікові періоди, проте, різниця не в загальному рівні їхнього розвитку, а в ступені вияву тих чи інших якостей у різних видах діяльності. Отже, дівчата оцінюють вольові якості (відповідальність), спираючись на навчання, а хлопці – на працю та спорт.

Відповідно до мети нашої статті, нам необхідно виявити рівень розвитку відповідальності студентів. Найбільш розповсюдженим є тест-опитувальник, розроблений Є.Ф. Бажиним та ін. на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера [3]. Опитувальник дозволяє нам виявити інтернальність – екстернальність в області досягнень, в області невдач, в міжособистісних стосунках, а також загальну інтернальність.

Отримані нами данні з табл. 1 свідчать про те, що дівчата мають вищий рівень суб'єктивного контролю ніж хлопці, майже за всіма шкалами.

За шкалою загальної інтернальності “Із” орієнтовно 63% всіх студентів мають високі показники. Вони вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті були результатом їх

особистих дій, що вони можуть ними керувати та контролювати їх, і, відповідно, відчувають свою відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. За цією шкалою екстерналів менше (біля 37%). Вони не бачать зв'язок між своїми діями та вагомими подіями в їхньому житті і вважають, що більшість подій є випадковими та залежать від дій інших людей. За цією шкалою найбільше інтерналів серед дівчат (68%).

Таблиця 1

Особливості виявлення інтернальності студентів I-II курсів ВНЗ

Шкали	Стать	Низькі	Високі
"Із"	Хлопці	42%	58%
	Дівчата	32%	68%
"Ід"	Хлопці	35,5%	64,5%
	Дівчата	32%	68%
"Ін"	Хлопці	72,8%	27,2%
	Дівчата	48%	52%
"Ім"	Хлопці	62%	28%
	Дівчата	42,3%	57,7%

За шкалою інтернальності в області досягнень "Ід" біля 66,5% всіх досліджуваних мають високі показники, а це відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Вони вважають, що досягли, в певній мірі, самі всього найкращого, що було та є в їхньому житті, і що можуть з успіхом реалізувати свої цілі і в майбутньому. Кількість екстерналів значно менша – приблизно 33%. Ці студенти приписують свої досягнення та успіхи зовнішнім обставинам – везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

За шкалою інтернальності в області невдач "Ін" переважна більшість хлопців (72,8%) мають низький її рівень. Ці студенти проявляють схильність обвинувачувати інших в різних невдачах, що з ними відбуваються, схильні приписувати відповідальність за негативні події іншим людям або вважають їх результатом невезіння. Інші результати у дівчат: 52% мають високий рівень інтернальності в області невдач, у них проявляють схильність обвинувачувати самих себе в різних невдачах, неприємностях та стражданнях.

За шкалою інтернальності стосовно міжособистісних стосунків "Ім" 62% хлопців та 42,3% дівчат мають її низький рівень, тобто є екстерналами в області міжособистісних стосунків. Вони не вважають себе здатними активно формувати своє коло спілкування і схильні вважати свої стосунки результатом дії своїх партнерів. Але більшість дівчат мають високий рівень інтернальності за даною шкалою (57,7%), а отже, можуть контролювати свої неформальні стосунки з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію.

Ми виявили, що більше половини досліджуваних дівчат I-II курсів є інтерналами за всіма шкалами опитувальника, а хлопці є інтерналами за загальною шкалою, за шкалою інтернальності в області досягнень та є екстерналами за шкалами в області невдач та стосовно міжособистісних стосунків. Можна зробити висновок, що студенти беруть відповідальність на себе в конкретних життєвих ситуаціях, але не в усіх, а значить, вони будуть послідовними в цих же ситуаціях і в поведінці. Такі розходження ми пояснюємо виходячи із статево-вікових особливостей хлопців та дівчат старшого юнацького віку.

Відмінності в локусі контролю у хлопців та дівчат відображається в їх реальній поведінці. Отже, відповідальність пов'язана з поведінковими проявами, а значить ступінь особистої

відповідальності тим вищий, чим більше виражена потреба контролювати власні дії та її наслідки.

Відповідальність, подібно скромності, чутливості, сміливості, щирості, наполегливості, гордості, є властивістю характеру особистості. Оскільки вона проявляється не лише в характері, але й в почуттях, в сприйнятті, в усвідомленні, в світобаченні, в різних формах поведінки, ми говоримо про відповідальність як про властивість особистості та професійну якість фахівця, підкреслюючи різноплановість даного феномену.

У навчально-виховній роботі спостерігаються деякі недоліки щодо становлення відповідальності у молоді, а це свідчить про низький рівень відповідальності і до майбутньої професійної діяльності, що призводить до непослідовності, хаотичності в поведінці. Поява відповідальності за майбутнє – результат спроможності студента усвідомлювати особисту відповідальність за виконання своїх обов'язків та передбачити наслідки своєї професійної діяльності. Але від простої здатності усвідомлювати відповідальність до її перетворення у стійку якість особистості шлях нелегкий. Очевидно, що головним завданням системи виховання повинно бути саме формування та розвиток відповідальності як риси характеру особистості, яка може прийняти відповідальність заздалегідь, усвідомлено та добровільно.

Оскільки відповідальність особистості визначається досконалістю і цілісністю функціонування її структурних компонентів (когнітивного, емоційно-мотиваційного та поведінкового [10]), то підвищити її рівень можна шляхом їх активного розвитку.

Засобами розвитку когнітивного компонента відповідальності є робота педагога щодо розширення і поглиблення знань про норми і правила відповідальної поведінки, розвиток рефлексії, формування уміння аналізувати, оцінювати, прогнозувати власну поведінку та поведінку оточуючих. Для розвитку емоційно-мотиваційного компонента відповідальності необхідно розвивати уміння і потреби відчувати переживання інших людей, емпатійно співпереживати їм, формувати позитивне ставлення до моральних норм і бажання чинити у відповідності з ними. Важливим моментом є розвиток поведінкового компонента відповідальності. Виховний вплив передбачає створення об'єктивних життєвих умов, які в найбільшій мірі могли б сприяти переживанню індивідом причетності до оточуючого. Для цього необхідне включення студентів у практичні моральні ситуації, що вимагають прояву відповідальності. Це збагачує досвід їх власної поведінки, сприяє виробленню звичок відповідальної поведінки. Крім того, необхідне надання молоді можливостей для реалізації самостійності, виявлення ініціативи, творчості спонукає спрямовувати майбутнього фахівця соціально-психологічної сфери свої зусилля на самореалізацію та саморозвиток.

А.О. Ярошенко, Л.А. Литва, О.П. Патинок, Т.І. Коленіченко, Т.О. Голубенко, О.В. Ковальчук, підкреслюють, що Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова готують фахівців спеціальності «соціальна педагогіка та практична психологія», «соціальна робота та практична психологія», «соціальна допомога та практична психологія» використовують як зарубіжний, так і сучасний досвід вітчизняних передових організацій та установ державного та недержавного сектора для ефективнішої підготовки молодих фахівців соціальної сфери на основі інноваційних технологій. Професійна підготовка вимагає від організаторів навчально-виховного процесу неабияких зусиль щодо формування не тільки професійних знань, умінь та навичок, але й формування творчої, активної, ініціативної, відповідальної і самостійної особистості майбутнього спеціаліста, тобто виховання та розвитку відповідних якостей, властивостей особистості фахівця соціальної сфери [1, с. 199; 2, с. 77, 132, 137, 298].

## Література

1. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції [“Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери”], (7 листопада 2011 р.). – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2011. – 327 с.*
2. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції [“Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери”], (15 листопада 2012 р.). – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2012. – 300 с.*
3. *Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Бажин Е.Ф., Голынкин С.А., Эткинд А.М. // Психологический журнал. Т.5, 1984. № 3, С.152-162.*
4. *Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / Гинзбург М.Р. // Вопросы психологии, 1994. - № 3. – С.43-53.*
5. *Дьоміна Г.А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Дьоміна Ганна Анатоліївна. – Київ, 2008. - 310 с.*
6. *Завадская Ж.Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Завадская Ж.Е., Шевченко Л.В. – Минск: Нар. освіта, 1981. – 152 с.*
7. *Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посібник / Кириленко Т.С. - К.: Либідь, 2007. - 256 с.*
8. *Муздыбаев К. Психология ответственности / Муздыбаев К. – Л.: Наука, 1983. – 240с.*
9. *Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: дис. ... д-ра психол.наук: 19.00.07. / Савчин Мирослав Васильович – К., 1997. – 447 с.*
10. *Патинок О.П. Психологічні особливості відповідальності як професійно значущої якості майбутнього соціального працівника / Патинок О.П. //Актуальні проблеми психології: Зб. Наук. Праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 32. – С. 200-208.*

*В статье раскрываются значение и особенности развития ответственности как профессионально важного качества будущего работника социально-психологической сферы. Анализ научной литературы за последние 20 лет по проблеме профессиональных и личностных качеств специалиста социально-психологической сферы показал, что наблюдается определенная зависимость между личностными и профессиональными качествами, а именно, эффективностью деятельности специалиста социально-психологической сферы.*

*На основе результатов теста-опросника, что разработал Е.Ф.Бажин и другие, описываются: шкала общей интернальности, шкалы интернальности в области достижений, неудач, в межличностных отношениях. Мы обнаружили, что более половины испытуемых девушек I-II курсов является интерналами по всем шкалам опросника, а у ребят есть интернальность по общей шкале, по шкале интернальности в области достижений и экстернальность по другим шкалам.*

*The article describes the importance and features of the development of responsibility as an important characteristic of a prospective employee socio-psychological sphere. Analysis of the scientific literature over the past 20 years on the issue of professional and personal qualities of the expert socio- psychological sphere has shown that there is a definite relationship between the personal and professional qualities, namely, performance management specialist in socio-psychological sphere.*

*Based on the results of the test-questionnaire that developed E.F. Bazhin and others, are described: general internality scale, the scale of internality in achievements, failures in interpersonal relations. We found that more than half of the subjects the girls I-II courses is Interanalyt on all scales of the questionnaire, and the guys have internality on a common scale, on a scale of internality and achievements in the field of externality on other scales.*

Статтю подано до друку 25.03.2014.

©2014 р.

І. В. Воронюк (м. Київ)

## **СТРУКТУРНІ ПЕРЕБУДОВИ ВНУТРІШНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВПЛИВУ ЯК ОСНОВА ПОСИЛЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ**

**Постановка проблеми.** Досягнення вчителем достатньо високого ступеню креативності діяльності, посилення і підтримка творчого характеру міжособистісного контактування і педагогічного процесу є складною психологічною *проблемою*, зумовленою феноменом стабілізації, фіксації і стереотипізації з роками праці індивідуальної системи технік впливу вчителя. З певного моменту часу, при досягненні достатнього рівня майстерності вчителя, нові техніки взаємодії з учнями лише усвідомлюються, але не автоматизуються на рівні підсвідомого особистості педагога. Психологічна сутність проблеми полягає у виникненні спротиву раніше освоєних вчителем технік впливу і взаємодії з учнями засвоєнню нових, більш творчих прийомів. Іншими словами, проблема полягає в тому, що раніше сформована педагогом й автоматизована у підсвідомому *система технік і прийомів впливу спричиняє структурний опір спробам введення нових креативних засобів впливу і взаємодії*. Детально ця проблема досліджена і представлена нами в статтях [3, 4, 5, 6, 7, 8].

Раніше виконувани нами дослідження проблеми лише фіксували наявний у вчителя стан конфігурації стійких інтегральних прийомів впливу, чого недостатньо для вирішення проблеми посилення креативності його взаємодій з учнями. Тому, нами проведено і представлено далі результати експерименту формуючого типу, спрямованого на більш глибоке вивчення на рівні динаміки проблеми посилення креативності взаємодій та зміни складу інтегральних прийомів впливу вчителів через цілеспрямовану модифікацію внутрішніх технологій його роботи з учнями.

**Метою статті** є представлення перспективного підходу до реалізації формувального типу досліджень з використанням нового системного критерію їх ефективності, побудованого як оцінка в особистості вчителя глибинних структурних перебудов конфігурації високочастотних внутрішніх технік, прийомів і стратегій впливу, що в межах нашого дослідження спрямоване на посилення креативності взаємодії вчителя з учнями, а також потенціальної можливості в ході спеціальної психологічної підготовки цілеспрямовано керувати системними ефектами поєднань в особистості вчителя різних наборів методів і прийомів впливу.

**Виклад основного матеріалу.** У дослідженні проблеми розвитку креативності взаємодії вчителів і учнів експеримент формувального типу виконувався відповідно до класичної схеми пошуку і оцінки значущості змін (експериментальна група) в наборі показників для оцінки різноманітних аспектів креативності у обстеженнях до (перший зріз) і після (другий зріз) участі групи вчителів у заходах за програмою психологічної підготовки до творчої взаємодії з учнями. Дослідженням було охоплено вчителів Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 46 Херсонської міської ради та Скадовської гімназії Скадовської міської ради. Одночасно з формувальним експериментом в *експериментальній* групі виконано опитування вчителів *контрольної* групи з інтервалом в три місяці, відсутність змін у якій опосередковано свідчить