

Національна академія педагогічних наук України  
Міністерство освіти і науки України  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології  
Кафедра загальної та практичної психології  
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-  
Подільського національного університету імені Івана Огієнка та  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Кафедра психології особистості Казанського (Приволзького)  
Федерального Університету (м. Казань, Російська Федерація)  
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки  
Жешівського університету (м.Жешів, Республіка Польща)

# **Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин**

**Матеріали V міжнародної  
науково-практичної конференції**

**21-22 травня 2013 року**

м. Кам'янець-Подільський, 2013

УДК 159.923(061)

ББК 83.37я43

А 43

**Рецензенти:**

- О.І.Власова** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
- Ж.П.Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

**Редакційна колегія:**

**С.Д.Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (головний редактор); **Г.О.Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **М.Й.Боришевський**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **О.М.Кокун**, доктор психологічних наук, професор; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Н.В.Чепелєва**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **А.І.Шинкарук**, доктор психологічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол №4 від 28.03.2013 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 28.02.2013 р.)*

**A43** **Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин**, 21-22 травня 2013 р., Київ-Кам'янець-Подільський: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2013. – 244 с. – Укр., рос, польс., англ.

У матеріалах V міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» окреслено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників; здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Матеріали учасників конференції адресуються професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

УДК 159.923(061)

ББК 83.37я43

## ЗМІСТ

---

---

### **Психологічні підвалини атрибутивних ознак особистості: функції, розвиток, здійснення**

- С.Д.Максименко*  
К проблеме о внутреннем пространстве свободы личности . . . . .9
- В.Н.Александровская*  
Кросс-культурный характер образа сознания . . . . .19
- Н.В.Жуляк*  
Значення і смисл як чинники керування моторними діями. . .21
- Beata A. Zięba*  
Patologie społeczne, niedostosowanie społeczne,  
demoralizacja – wyjaśnienia terminologiczne . . . . .23
- Л.Л.Макарова*  
Етапи розгортання ідентичності в умовах глобалізації . . . . .26
- Ю.А.Михальська*  
Поняття та механізми психологічного захисту особистості . . .28
- Д.С.Порохняк*  
Морально-психологічний зміст поняття «чуйність» . . . . .32
- В.І.Шебанова*  
Метод метафоризації у системі діагностичної та  
психокорекційної роботи з розладами харчової  
поведінки . . . . .34

### **Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у властивості особистості**

- Т.В.Грубі*  
Основні складові задоволеності працею . . . . .38
- Ю.П.Данчук*  
Психологічні аспекти індивідуальної діяльності . . . . .41
- С.В.Дорофей*  
Психологічна природа творчої активності особистості. . . . .43
- І.В.Коваль*  
Формування іншомовної свідомості як одне із основних  
завдань навчання іноземної мови . . . . .47

**Проблеми розвитку, формування  
та соціалізації особистості**

<b>М.М.Бурдукало</b>	
Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку . . . . .	50
<b>Л.Г.Васильюк</b>	
Особливості вибору стратегій самореалізації юнацької молоді . . . . .	52
<b>А.В.Гордеева</b>	
Феномен персонифікації мобільного телефона . . . . .	56
<b>П.Г.Давидов</b>	
Психолого-педагогічна адаптація студентів до навчання у ВНЗ у системі неперервної освіти . . . . .	60
<b>В.І.Докаш</b>	
Специфіка формування та соціалізації віруючої особистості . . . . .	62
<b>Н.І. Жигайло</b>	
Психологія духовного становлення особистості викладача . . . . .	67
<b>А.В.Іваннікова</b>	
Формування позитивного самоставлення як компонента психологічного благополуччя . . . . .	72
<b>О.М.Капустюк</b>	
Формування шлюбно-сімейних відносин крізь призму ЗМІ . . . . .	75
<b>А.О.Курбатова</b>	
Психологічні чинники розвитку навчальної мотивації студентів у період навчання у ВНЗ . . . . .	79
<b>Г.Р.Лаптева</b>	
Особливості та механізми духовної самореалізації особистості у психологічній науці: теоретичний аналіз . . . . .	83
<b>А.М.Маслюк</b>	
Персоналістична концепція людини О. Кульчицького . . . . .	86
<b>Т.І.Мельничук</b>	
Дослідження необхідності соціально-психологічного супроводу для запобігання порушення соціалізації в процесі усиновлення . . . . .	88
<b>С.А.Михальська</b>	
Особливості взаємозв'язку між типом родинного спілкування та комунікативно-мовленнєвим розвитком дошкільника . . . . .	92

***А.В.Михальський***

Психологічні аспекти формування здорового способу життя . . .96

***И.С.Огородник***

Реформированное сознание адептов нетрадиционных религий. . . . .99

***Н.О.Рогожинська***

Виявлення «соціального сирітства» серед дітей раннього юнацького віку . . . . .100

***М.Ю.Рогозіна***

Особливості маніпулятивної поведінки студентів . . . . .102

***З.О.Романець***

Проблема батьківської компетентності у завданнях розвитку, формування та соціалізації особистості . . . . .104

***Н.С.Славіна***

Девіантна поведінка підлітків як психолого-педагогічна проблема. . . . .108

***Э.Ф.Смеричевский***

Социально-психологическая характеристика украинского этноса в современных исследованиях . . . . .111

***V.I.Spivak***

The peculiarities of self-control formation in adolescence . . . . .112

***Н.Л.Шевякова***

Психологічний зміст перехідного періоду від підліткового до юнацького віку: перспективи дослідження. . . . .115

**Експериментальні дослідження в психології особистості**

***Н.Є.Гоцуляк***

Психологічний аналіз особливостей взаємозв'язку інтелекту та креативності . . . . .119

***Н.М.Дідик***

Діагностичний інструментарій вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів . . .121

***Є.О.Неведомська***

Взаємозалежність між конституцією тіла людини, її темпераментом та інтроверсією-екстраверсією . . . . .125

***І.В.Новицька***

Установка на правду та позитивні особистісні властивості як фактори успішності розпізнавання дезінформації. . . . .127

***В.С.Пастушенко***

Динаміка розподілу досліджуваних за рівнем прояву  
самодетермінації та статевою ідентичністю. . . . .130

***В.М.Федорчук***

Критерії ефективності тренінгу . . . . .134

***А.І.Шинкарук***

Теодюль Рібо як засновник французького  
патопсихологічного підходу до експерименту. . . . .136

**Проблеми особистості та міжособистісних взаємин у  
навчально-виховному процесі**

***І.В.Бідонько***

Виховання толерантності як засіб подолання  
міжособистісних конфліктів школярів . . . . .139

***И.Е.Боднар, Д.Н.Боднар***

Компетентностный подход в подготовке  
студентов-филологов к профессиональной  
деятельности . . . . .142

***О.В.Гудима***

Психолого-педагогічні особливості агресивної  
поведінки підлітків . . . . .145

***І.М.Євченко***

Проблема самоствердження особистості в студентському  
віці . . . . .149

***Т.В.Налужна***

Удосконалення відносин викладач-студент шляхом  
психологічної підготовки викладачів . . . . .151

***О.А.Поцулко***

Комунікативність як основна властивість самостійності  
психіки молоді людини  
(22-30 років). . . . .154

***С.А.Світлич***

Інтерактивні технології як ефективний метод  
післядипломної підготовки педагогів, що працюють із  
соматично ослабленими дітьми . . . . .156

***В.О.Сич, В.М.Сич***

Взаємозв'язок особистісних психологічних характеристик  
та особливостей афективного компоненту економічного  
самовизначення студентської молоді . . . . .159

***Л.П.Скорич***

До проблеми теоретичної концепції реалізації  
індивідуального підходу у навчанні . . . . .161

***І.В.Форноляк***

Розвивально-дослідницька пропедевтика профільного  
навчання. . . . .164

***Т.О.Чигирин***

Сучасні підходи дослідження самопрезентації  
особистості . . . . .168

***Г.С.Шавиро***

Особливості співвідношення психологічних чинників та  
саморегуляції студентів . . . . .171

***О.В.Шевчук***

Психолого-педагогічні аспекти формування у студентів  
ключових компетентностей лабораторним практикумом . . .174

**Особливості збереження психічного здоров'я особистості**

***І.О.Корнієнко***

Сімейні стреси як специфічні ситуації сімейного  
опанування. . . . .176

***К.С.Максименко***

Роль личностных особенностей в переживании  
психической травмы . . . . .179

***І.А.Рубежанська, І.І.Галецька***

Особливості часової перспективи та самоставлення  
в осіб з межовими психічними розладами . . . . .183

**Психологія міжособистісних взаємин  
у сфері професійної діяльності**

***І.В.Ващенко***

Корпоративний клімат як важлива складова  
корпоративної культури . . . . .187

***Л.О.Гапоненко***

Дослідження мотивацій студентів у навчальній взаємодії  
як шлях підготовки до професійної взаємодії з учителем . . .190

***Н.М.Гончарук***

Психологічна проблема як об'єкт діяльності практичного  
психолога . . . . .192

***Л.М.Карамушка, О.С.Толков***

Особистісний компонент психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін . . . . .196

***І.В.Крижанівська***

Взаємозв'язок корпоративної культури та мотивації суб'єкта праці . . . . .199

***Н.П.Медвідь***

Методика соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління . . . . .202

***Л.А.Онуфрієва***

Professional and psychological peculiarities of future socionomic specialists' readiness . . . . .204

***Н.Ф.Шевченко***

Дослідження професійної мотивації у контексті професіоналізації особистості . . . . .210

**Психологічні механізми становлення цінностей особистості**

***Є.В.Буга***

Соціально значуща діяльність протестантських громад як форма реалізації релігійних цінностей . . . . .213

***О.М.Гріньова***

Смисложиттєві орієнтації як психологічна проблема. . . . .217

***Н.В.Дметерко***

Вплив психологічних захистів на смислові аспекти та індивідуальні особливості рефлексивного мислення суб'єкта . . .221

***Н.П.Панчук***

Вплив ціннісно-цільового компоненту на життєве самовизначення майбутнього вчителя . . . . .225

***О.А.Чеканська***

Соціальне та духовно-ціннісне становлення особистості у науковому доробку вчених Поділля . . . . .227

**Актуальні проблеми корекційної психології**

***Т.О.Богущька***

Генетичні аспекти етіології аутизму . . . . .231

***Marek Paluch***

Edukacja jako działanie profilaktyczne i prewencyjne . . . . .233

**Відомості про авторів . . . . .237**



# ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ

---

С.Д.Максименко

## К проблеме о внутреннем пространстве свободы личности

В наше время методологическое осмысление ключевых проблем современной психологии с необходимостью приводит нас к важности и актуальности проблемы свободы. Понятие свободы относительно личности активно осваивается в экзистенциальной философии и психологии, однако в целом термин «свобода» на протяжении веков всесторонне разрабатывался в философии и философской психологии.

Большой энциклопедический словарь определяет свободу как «способность человека действовать в соответствии со своими интересами и целями, осуществлять выбор» [1]. Так понимаемая свобода предполагает существование внутреннего пространства, в котором человек может выбирать, как ему действовать, мыслить, относиться к внешнему и внутреннему, объективному и субъективному.

Осмысление категории свободы началось еще в эпоху Античности. В новой философской энциклопедии Р.Г. Апресян отмечает: «Проблема свободы как произвольности (ἐκούσιον) была поставлена Аристотелем в связи с природой *добродетели* («Никомахова этика», III)» [8]. Много столетий спустя свободу будут определять как познавную необходимость, а в философском подходе Аристотеля свобода – это преднамеренная, сознательная активность по выбору добродетели в своей жизни. Применительно к психологии это означает, что реализовать внутреннее пространство свободы личность может в том случае, если она активно, целеустремленно, сознательно делает выбор в пользу добра, совершает добродетельные поступки.

В философских системах периода эллинизма проблема свободы, и в частности внутреннего пространства свободы личности, является чрезвычайно актуальной. Так, в философии стоицизма свобода понималась как невозмутимость, независимость от внешних обстоятельств, способность противиться року, судьбе, противопоставляя им собственный разум. Такое понимание свободы имеет важные следствия и для психологии, создавая предпосылки для понимания субъекта своего внутреннего мира как противоположного объекту игры внешних сил (богов, судьбы, обстоятельств).

В период Средневековья понятие свободы соотносилось с понятием благодати. Августин Блаженный различал негативную и позитивную свободу. В этом можно увидеть давнюю аналогию с концепцией Э. Фромма о двух разновидностях свободы («свободы от» и «свободы для»). По Августину, человек свободен благодаря возможности выбора не грешить. Человек выбирает, принять ли грех или же, воздержавшись от него, сохранить себя для спасения в Боге. Для современной психологии этот тезис имеет значение, в частности, в русле традиции неопсихоанализа. Согласно психоаналитическим идеям, человек свободен, если может балансировать между импульсами бессознательного и запретами Супер-Эго. Человек выбирает, придерживаться ли такого гомеостаза и быть свободным для творческой деятельности или же впасть в одну из крайностей, поддавшись влиянию невротической тревоги и вступив на путь патологического развития. Внутреннее пространство свободы личности, согласно учению психоанализа, обусловлено функционированием рациональных защитных механизмов (например, сублимацией) и становится возможным благодаря согласованному воздействию трех инстанций личности: Ид, Эго и Супер-Эго.

Выдающийся мыслитель периода Средневековья Фома Аквинский «восприняв аристотелевский принцип интеллектуально суверенного произволения индивида, подчинил волю разуму: человек суверенен при осуществлении разумно избранного принципа действия» [8]. Проводя аналогию с более современными нам положениями психоанализа, можно сказать, что человек обретает внутреннее пространство свободы, когда руководствуется в своем поведении намереньями Эго, а не побуждениями Ид или постулатами Супер-Эго.

В эпоху Возрождения свобода отождествлялась с возможностью всестороннего гармоничного развития личности. Так понятие свобода имеет много параллелей с пониманием природы личности в гуманистической психологии. Так, понятие о самоактуализации, развиваемое А. Маслоу, и понятие самореализации, развиваемое К. Роджерсом, в своей глубинной сущности аналогичны понятию всестороннего развития личности в эпоху Возрождения. При этом следует заметить, что «всестороннее развитие личности» как идеал педагогики имеет очень мало общего с описываемыми здесь феноменами.

И. Кант также различал негативную и позитивную свободу. Позитивная свобода понималась мыслителем как воля, подчиненная моральному закону. Высказываясь относительно проблемы связи свободы и необходимости, Кант доказывал, что «свобода выбора возвышается над причинностью природы» [8]. Различая

ноуменальный и феноменальный миры, Кант указывал, что человек может быть свободен в первом и несвободен во втором. Применительно к современной психологии идеи, высказанные Кантом, означают, что свобода личности – это сложное диалектическое образование, предусматривающее возможность детерминированности в одном срезе психологической реальности и свободного самопроявления в другом. Философско-методологическая позиция И.Канта обусловила успехи современной нам психологической науки. Так, в контексте понимания внутреннего пространства свободы личности важной является категория жизненной энергии.

Философско-методологический анализ проблемы предполагает все более полное и всестороннее психологическое описание внутренней свободы личности, ставшее возможным в украинской генетической психологии благодаря понятию жизненной энергии.

Анализируя эмпирические результаты, полученные с помощью экспериментально-генетического метода, учитывая закономерности соотношения обучения, воспитания и психического развития (Г.С. Костюк), опираясь на природу установленных в экспериментальных исследованиях механизмов конструирования и проектирования социальных способностей (В.В. Давыдов), учитывая положения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), анализируя работы по биологии и генетике, мы пришли к выводу, что силой, которая порождает человеческую жизнь, является **жизненная энергия**.

Когда мы говорим, что жизнь порождает жизнь, следует ответить на вопрос: «Каким же образом это происходит?». Зарождение жизни как таковой полагается жизненной энергией. И любовь начинается с жизненной энергии и реализуется, определяется в новом индивиде как своем креативном продукте. Проведение логико-психологического анализа позволило выделить эту генетически исходную противоречивую «единицу», которая лежит в основе и биологического, и социального существования человека, поскольку она, жизненная энергия, фактически и представляет собой «невозможное», «странное», противоречивое единство этих двух начал. Именно поэтому она – бесконечно активна и энергетически емкая. Поэтому, истоки, существенные особенности движения личности следует искать в истоках самой жизни. Послушаем, что говорит Аллен Уиллис: «Мы начинаем свое существование в виде небольшого утолщения на конце долгой нити. Клетки начинают расти, нарост постепенно приобретает человеческие формы. Кончик нити оказывается спрятанным в середине, недоступный и защищенный. Наша задача в том, чтобы сберечь его и передать далее. Мы на короткое время расцветаем, учимся танцевать и петь, приобретаем несколько вос-

поминаний, которые увековечиваем в камне, – но быстро угасаем и вновь теряем форму. Кончик нити теперь находится в наших детях и тянется сквозь нас, уходя в тайную глубь веков. Неисчислимые утолщения образовывались на этой нити, расцветали и угасали, как угасаем сейчас и мы. Не остается ничего, кроме самой нити жизни. В процессе эволюции изменяются не отдельные наросты на нити, а наследуемые структуры в ней самой» [10, с.105].

Что обеспечивает и вызывает это постоянное, безудержное, вековечное движение человеческого духа, череду и нескончаемость поколений человеческих существ? На Земле жизнь человека (как и жизнь вообще) не возникает из нежизни, она продолжает, наследует другую жизнь. Это – кардинальный момент: жизнь порождает жизнь, и в истоках этого – особенная жизнеспорождающая всеобщая интенция – жизненная энергия – как стремление быть, жить, продолжаться в других. Жизненная энергия рассматривается нами как исходное, всеохватывающее напряженное состояние биосоциального существа, которое направляет его активность – жизнь. Природа жизненной энергии представляет собой исходное энергетически-динамическое единство биологических и социальных составляющих человека. По психологическим показателям жизненная энергия является особым базовым состоянием, динамическим напряжением, которое определяет возможность индивида быть активным на протяжении всей жизни. С.Л. Рубинштейн в свое время отмечал: «Он (человек – С.М.) связан с окружающим миром, у него существует в нем нужда... Эта объективная нужда, отражаясь в психике человека, переживается ею как потребность» [9, с.103].

В мировой литературе очень много внимания уделяется изучению потребностной сферы личности. Так, существует авторитетная и устойчивая тенденция интегрировать различные интенциональные проявления человека с целью отыскать исходные источники её активности («libido» Фрейда, «инстинкты» Мак-Дауголла, «базовые потребности» Маслоу, проч.). Категория жизненной энергии, которую мы вводим, лучше всего коррелирует с «базовыми потребностями» Маслоу, хотя существуют и значительные отличия. А. Маслоу, хоть и декларирует базовые потребности как всеобщие, «организмические», все же видит в них исключительно биологические корни. Фактически, это инстинкты, которые, как считает Маслоу, у человека очень слабы в сравнении с животным, и усиливаются они благодаря встрече с социальным миром: «Много пользы принесло бы нам осознание того факта, что высшие потребности являются частью биологической природы человека, такой же неотделимой как потребность в еде... Мы знаем, что они *модифицируются* под влиянием культуры, по мере накопления опыта взаимодействия с окружаю-

щей средой и познанием адекватных способов их удовлетворения» [7, с.160] (выделено нами – С.М.).

Отличие нашей позиции представляется существенным. Жизненная энергия, как исходная, базовая энергетическая интенция, с самого начала не является сугубо биологической, а имеет биосоциальную природу, поскольку являет собой своеобразно-уникальное нескончаемое продолжение жизненной энергии социальных существ (родителей ребенка), опредмеченной в своем креативном продукте – новой жизни. Так биологическое объединяется с социальным, создавая в человеческом существе неразрывное единство, так социальное становится биологическим. Жизненная энергия не «модифицируется» ни в какие иные структуры: она порождает «на себе», «в себе» отдельные и разнообразные потребности, которые опредмечиваются, удовлетворяются, переживаются и развиваются. Потребности возникают как отдельные ответвления на целостном и едином носителе – жизненной энергии. Но сама жизненная энергия, как исходная интенциональная энергетическая сила, опредмечивается только в таком же целостном продукте – объединении двух жизненных энергий, двух личностей, и тогда рождается человеческий ребенок. Именно биосоциальная, по определению, жизненная энергия обуславливает изначальную потенциальную личность этого ребенка. Но не только жизненная энергия... Другим исходным аспектом является существование у него наследственных человеческих задатков. Движение жизненной энергии превращает потенциальное в актуальное, и тут мы видим начало формирования – возникновение личностной структуры.

Мы констатируем, прежде всего, что именно опредмеченная жизненная энергия двух людей противоположных полов и рождает новую жизнь. Отсюда начинается единство биологического и социального, поскольку жизненная энергия предначально имеет биосоциальную природу. Жизненная энергия, порождаясь самим фактом своего исторического существования, воплощается в человеческом существе и выходит на новый оборот своего существования, только опредмечившись в новой жизни, в новом человеческом существе. Будучи по природе будто бы исключительно биологическим, это существо при посредстве опредмеченной – воплощенной в нем – биосоциальной жизненной энергии несет в себе огромный пласт социальной реальности, которая была присвоена его потомками в процессе жизни и стала до определенной меры уже и биологической.

***И поэтому в человеческом живом существе (в личности) – столько же биологического, сколько и социального.*** Строго говоря, это означает, что у человека нет ни единого инстинкта, тяги, потребности, которые бы имели исключительно натуральную природу

(в чистом, так сказати, виді). По своїй природі, по содержанию, по способу проявлення і средствам досягнення, по особливостям переживання (як представленості в свіданні), всі інтенції являються виключительно людськими, виросшими на єдиному біосоціальному носітелі – життєвої енергії. І точно так же у людини немає ні єдиної чисто соціальної, культурної інтенції або потреби, всі вони – проявлення і втілення життєвої енергії живого, природного естества. Іменно в цьому – дійсне єдинство і цілісність людського істества.

В своє час на цей момент єдності звертав увагу К.-Г. Юнг. «Во всій людській діяльності існує, – говорить Юнг, – априорний фактор, так називана вроджена, досвідчена і несвідчена індивідуальна структура душі... І в той момент, коли перші проявлення психічної життя стають доступними спостереженню, потрібно бути сліпим, щоб не признати їх індивідуальний характер, то єсть неповториму особистість, що стоїть за ними. Складно представити, що всі деталі отримують реальність тільки в момент їх виникнення» [11, с.214]. Юнг, як відомо, вважає, що за реальним поведінням виявляються особливі образи, архетипи, які містять в собі способи і стилі людської активності. Він намагається на їх спадковий характер.

Юнг, акцентуючи увагу на дослідженні образів-архетипів, признає, що тезис цей не може бути докзаний сучасною наукою. Ми вважаємо, що життєва енергія, в принципі, може асимілювати в собі певні загальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредмечивання. Життєва енергія породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне безмістичне і метафоричне – воно є продуктом еволюції життєвої енергії, втіленою в людському істестві.

Таким чином, життєва енергія як генетичне вихідне відношення, конституююче особистість, унікальним і складним шляхом вбирає і об'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особах, а в новонародженому індивіді – як в продукті любові. І коли ця специфічна форма життєвої енергії реалізується в здатність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне присвоюється дуже легко, дивовижно легко, якщо врахувати те, що перед нами біологічна, по суті, особа. Без існування життєвої енергії стати особистістю неможливо, ніяка ддресура не призведе до соціальному становленню індивіда. Скажемо, у приматів

существуют, в принципе, все необходимые задатки и функции, но они никогда не социализируются как личности. Почему бы не представить (пока только гипотетически), что суть дела в том, что в наследственности примата отсутствует социальная составляющая, а его жизненная энергия является исключительно биологической, нет в ней социального компонента. Следовательно, при встрече с социальным окружением и не формируются соответствующие потребности, а потому и отсутствует социально-культурное развитие. Но вместе с тем, человеческий ребенок, даже если он рождается слепоглухонемым, неся в себе жизненную энергию стать личностью, присваивает человеческий опыт и становится ею. Это – самое существенное. Тут – ключевой момент.

Понимание жизненной энергии как единой противоречивой целостности биологического и социального дает возможность более содержательно рассмотреть её специфические порождения – психологические средства, социальные стремления и другие структуры, формирование которых определяет направленность и само существование личности. Возвращаясь к анализу разных теорий, отметим, что они, на наш взгляд, просто «охватывают» отдельные моменты и аспекты существования и развития жизненной энергии (Г.С. Костюк, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский). Направляясь различными теоретическими путями, ученые приходили к одному и тому же (хотя и не эксплицированному положению) – механизм порождения психического укоренен в жизненной энергии. Тут – единство биологического и социального, телесного и духовного. Мы, фактически, фиксируем сейчас наличие различных путей к одному и тому же фундаментальному противоречивому основанию личности.

Нам кажется, что такое понимание открывает новые возможности в изучении конкретных проблем, в том числе и тех, что уже давно и продуктивно изучаются. Так, рассматривая вопрос о соотношении обучения и развития личности, следует отметить, что обучение действительно должно «забегать» вперед развития, но с учетом того момента, который конституирует изначальность этого отношения. Ведь жизненная энергия порождает и актуальный уровень, и зону ближайшего развития, поскольку является, собственно, тем исходным, что определяет психическое бытие личности как таковое. Если вернуться теперь к истокам и механизмам формирования личности слепоглухонемого ребенка, необходимо принять ко вниманию важное положение Э.В. Ильенкова, который установил, что является изначальным в этом процессе. Он заострил значение социального влияния, и это очень правильно, но дело не только в нем. Эти влияния очень сложные, дидактически и методически очень тяжелы, и они действительно позволяют ребенку (при усло-

вии влияния на ведущие анализаторы) становится личностью [3]. Но важна и другая сторона: у этих детей существует изначальная, биосоциальная жизненная энергия стать личностью. Биологическое оказывается настолько пластичным, что под влиянием социальной среды, существуя в единой динамической паре, дает возможность развиваться идеальному психическому, даже при условиях существенных отклонений. И в этом – суть проблемы. Если бы не было жизненной энергии, которая выступает началом и окончанием личности, не было бы и этого биосоциального порождения нового единства – личности человека.

Жизненная энергия, таким образом, является тем генетически исходным образованием, которое конституирует в единой дихотомической паре созревание биологического индивида и психологическое проявление социальных влияний, что и порождает личность. Собственно говоря, социальное появляется «на сцене» дважды: сначала как разделенная функция между двумя индивидами, потом происходит присвоение человеческих качеств и вступает в силу закон жизненной энергии, но в ином активно-воплощающем виде. Так в подростковом возрасте жизненная энергия определяет социальный контекст продолжения рода. Это и есть «второе» рождение личности.

Понятно, почему нас склоняет к теоретико-методологическому анализу загадочность феномена зарождения-порождения именно человеческой жизни. Стержневым моментом тут является введение в категориальную сетку понятия жизненной энергии. Почему мы к нему обращаемся? Дело в том, что категория жизненной энергии выступает объяснительным принципом относительно моделирующей природы психики человека, и тогда можно вести речь о методе исследования личности.

Когда Л.С. Выготский анализировал в своих произведениях данную проблему, он создал первый метод, называя его каузально-динамическим, генетическим, инструментальным, экспериментально-генетическим [2]. В одном месте он говорит о генетически-моделирующем методе, который, в отличие от экспериментально-генетического, должен работать в социальной плоскости, открывая механизмы присвоения способностей, запрограммированных социумом, а также с явлением моделирования и воссоздания этого присвоения. С чего оно начинается? Мы уверены, что оно начинается с жизненной энергии. Когда опредмеченная жизненная энергия двух индивидов противоположного пола прорастает в новую жизнь, тогда новообразованием выступает биосоциальное существо, появляющееся на свет. И прав был Г.С. Костюк, когда говорил, что человек рождается биологическим существом, но



имея потенцию стать личностью [4]. «Имея потенцию» – это означает, что он сам в себе уже несет биосоциальную жизненную энергию, как исторический смысл воспроизводства рода человеческого.

Еще раз вернемся к проблеме того, как прежде социальное становится биологическим у одного или даже двух индивидов. Почему я говорю о двух индивидах? Потому что существует «гала-эффект», который определяется наложением эмоционально-биологических структур одна на одну, и порождает то, имя чему – влюбленность. Откуда она берется? Действительные источники её – биологические. Однако само биологическое присвоилось только в результате мощных социальных взаимодействий со средой, людьми и обществом, которые и порождают ту способность, что проявляется в любви к другому человеку, – не на простом элементарном уровне воспроизведения случайности, но в воспроизводстве в самом себе себя самого, то есть того, кого я ожидаю увидеть в будущем. Это моё генетически исходное, которое уже на уровне соединения яйцеклетки и сперматозоида несет в себе и социальное, и биологическое: будучи по своей природе, по своему началу социальным, оно становится биологическим, поскольку порождает новую жизнь. Порождая новую жизнь, оно проходит определенные этапы. Это хорошо описано в литературе и существуют различные теории, о которых мы уже говорили. Сейчас мы обратим внимание на тот момент, когда новорожденный ребенок занимает позицию готовности стать личностью.

Рожденное социальное существо одновременно и биологическое, и оно, собственно, движется в дихотомической паре: во-первых, несет в себе генное снаряжение, реализующееся через адаптационный механизм, который выступает механизмом собственно развития. Но есть и другой аспект, связанный с тем, как же ведет себя супружеская пара, которая выступает атрибутивным эталоном присвоения отношений общественного порядка? Тут-таки все и происходит: с одной стороны, идет будто бы реализация анатомо-физиологических задатков, которые прорастают в человеческой потенции через сенсорно-перцептивную сферу, через двигательные действия, в которых присваивается культура как способность (реализованная, моя), присваиваются отношения, поведение и нормы социальных ролей, желаемых для родителей. Я хотел бы подчеркнуть, что мы имеем дело не с отношениями «мать-ребенок», а с отношениями «мать-отец», «дед-бабушка», «бабушка-мама», и это взрослое окружение выступает конституирующим моментом и дополняет вектор развития личностных ожиданий. Вначале действительно идет присвоение (невольное, безусловно-рефлекторное, пока на сенсорно-перцептивном уровне) социальных ролей, задающих интенцию личностного развития. Потому, когда мы размышляем о том, каким

же образом нам двигаться дальше в понимании природы психического, в понимании личности, становится понятным, что оттапливаться необходимо от известного механизма, который выделяли и Л.С. Выготский, и Г.С. Костюк, и А.Н. Леонтьев, и П.Я. Гальперин, и А.Р. Лурия, – механизм этот есть интериоризация как процесс превращения внешних действий в идеальные действия, и затем в психические новообразования. Собственно на этом построена и сущность концепции учебной деятельности. Но мы говорим – «оттапливаться», потому что нужно идти дальше.

Наше понимание категории жизненной энергии позволяет говорить не столько о присвоении, сколько о моделировании: психическое, подталкиваемое нуждой, вызывает особенное – личностное действие человека. Это действие вначале (в раннем онтогенезе) является исключительно аффективным (но все же оно личностное, уникальное и неповторимое в планировании, в исполнении). Встреча такого действия с объектом порождает не только удовольствие от этого «участка» жизненной энергии, она порождает познание. Так появляется познавательная потребность, которая далее развивает интеллект, образуя, в конечном счете, целостную когнитивную сферу личности. Но обратите внимание – мы говорим, что все начинается с выражения жизненной энергии, то есть с собственной активности, и именно это, а вовсе не давление и обреченность относительно социального окружения, вызывает процесс интериоризации. Но чтобы эмпирически исследовать все это, необходим адекватный метод – генетико-моделирующий эксперимент.

**Выводы.** Особенности внутреннего пространства свободы личности обусловлены с позиций психологического анализа существованием жизненной энергии, конституирующей возможности свободного личностного действия, свободного выбора индивидуальности, свободного развития человека.

#### **Список использованных источников**

1. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Сов. Энциклопедия, 1991. Т. 2. – 1991. – 768 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
3. Ильенков Э.В. Что же такое личность? – С чего начинается личность / Под. ред. Р.И.Косолапова. – М.: Политиздат, 1991. – С.319-357.
4. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118-152.

5. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
6. Максименко С.Д. Основы генетичної психології / С.Д. Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.-К.: «Рефл.-бук»; «Венклер», 1997. – 300 с.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. — М.: Мысль, 2010.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
10. Уиллис А. Дух / А. Уиллис // Глаз разума. – Бахрах. – М., 2003. – С. 105-108.
11. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени / К.-Г. Юнг. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.

*В.Н.Александровская*

## **Кросс-культурный характер образа сознания**

Одной из актуальных проблем современной психологии является проблема идеального образа. В отечественной психологии наиболее известной концептуальной позицией в этой проблематике является модель образа сознания исследователя А.Н. Леонтьева, который выделял в образе три структуры: чувственную ткань, значение и личностный смысл. Свою позицию он обосновывал психической многомерностью, пониманием значения как культурного представителя в образе сознания и мотивационным характером самого образа. В связи с этим **цель нашего исследования** – показать «культурально-природную» многомерность идеального образа. **Задача работы** – в общих чертах обозначить кросс-культурную функцию идеального образа сознания.

Современные исследователи идеального образа (В.В. Сидорова и др.) полагают, что современное обыденное сознание функционирует даже с большей опорой на образы, чем на слова. По их мнению подтверждением этого в наше время является рост реклам и масскультурных образов как имманентных образцов развивающейся цивилизационной техногенной культуры. То есть, развивается визуальная форма, которая становится языком познания и

впитывает культурные коды гораздо быстрее и продуктивнее, чем слова [2, с. 43].

Ряд отечественных авторов (Б.Г. Ананьев, А.А. Гостев, С.Д. Смирнов, В.В. Сидорова и др.) выделяют свойства образа. Эти свойства детерминируют функциональное состояние сознания. К ним относятся: образ как «молекула» сознания; умение сознания производить операцию «обобщения образов»; способность образов переключать сознание; способность сознания дифференцировать появление образов; функциональная идентичность образов (восприятия и представления); кумулятивный эффект имагинальной информации; медиаторная функция образа; символическая функция образа; имагинальное кодирование аффективного опыта [2, с. 48]. В силу своей востребованности образ стал объектом междисциплинарного исследования – семантики, психосемиотики, психофизиологии, психотерапии, психосемантики, этнопсихолингвистики, этнопсихосемантики, кросскультурной психологии, культурологии, общей психологии, философии, этики, эстетики, искусства и др. В истории психологии отечественные ученые по-разному описывали образ: А.Р. Лургия – термином «направленность»; О.И. Генисаретский – термином «отнесенность»; «культурный подход» у В.В. Сидоровой и др. При этом динамический аспект анализа идеального образа В.В. Сидорова делит на: 1) стратегии продуцирования образа; 2) динамику разворачивания образа сознания [2, с. 72].

Таким образом, научный анализ данной тематики подводит нас к ряду **выводов**: во-первых, в современной научной психологии образ наделен мощным культурным потенциалом и кросскультурным свойством; во-вторых, идеальный образ – это «единица культуры», способная реконструировать саму культуру как сложную синергетическую систему, лежащую в основе бытия. Об этом пишут: М. Стайн – американский психолог, изучающий транскультурные возможности *imago* (образа); итальянский онтопсихолог А. Манегетти – видящий в культурной глубине образа заодно и глубину социально-психологической патологии, включая и ее психосоматические состояния; еще раньше отечественный психолог Л.С. Выготский выдвинул концепцию «культуральной психики», с которой прямо связан и идеальный образ; в-третьих, актуальность исследуемой проблемы не подлежит сомнению и требует своей дальнейшей разработки.

#### **Список использованных источников**

1. Василюк Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5 – 19.

2. Сидорова В.В. Культура образа. Кросс-культурний аналіз образу свідомості / В.В. Сидорова. – Х.: Гуманитарний центр, 2012. – 219 с.

*Н.В.Жиляк*

## **Значення і смисл як чинники керування моторними діями**

На думку О.М. Леонтьєва [3], стратегічною метою діяльності, яка містить систему дій, є усунення невідповідностей між вимогами, зумовленими основами існування суб'єкта та наявним станом справ. Безперечно, стратегічна мета має загальний характер, проте саме вона як кінцевий результат діяльності виконує системоутворюючу функцію, зокрема й щодо дій та рухів[2].

Водночас усі моторні дії мають певне значення і смисл. Під значенням в психології розуміють сукупність функцій предмета, явища, події; зміст знака [6, с.64]. Під смислом – ідею, ідеальний зміст, інформацію, яку несе та чи інша подія, ситуація; предмет. Психологія вивчає саме той смисл, що виявляється у діяльності суб'єктів і значною мірою детермінує її перебіг [6, с.174-175]. Дослідження впливу смислових завдань моторних дій, їх значення і смислу на керування рухами є актуальним завданням психології.

**Мета роботи** – окреслити особливості впливу значення і смислу моторних дій на психологічні механізми керування рухами.

В історії психології можна виокремити два підходи до вивчення понять «значення» і «смисл». Перший полягає у прагненні науковців зрозуміти ці дефініції як явища свідомості, не виходячи за межі самої свідомості (А. Біне, Ван дер Вельдт, Е. Тітченер, Ф. Бартлет та ін.), другий – у прагненні науковців зрозуміти суть смислу шляхом аналізу життєдіяльності людини, її реальної взаємодії з навколишнім світом, а не «ізолюваної» свідомості (Л.В.Виготський, О.М. Леонтьєв та інші) [5, с. 361]. Другий підхід дозволяє розглянути закономірності впливу розуміння значення і смислу моторних дій на особливості керування ними.

В.В. Клименко підкреслює, що суб'єкт психомоторної активності здатен засвоїти практично нескінченну кількість форм рухів, водночас далеко не завжди розуміючи, які траєкторії рухів є оптимальними для кожного з класів відомих йому моторних завдань [1, с. 72]. Отже, він не може їх означити, зрозуміти значення. Останнє є

узагальненою формою відображення конкретною людиною суспільно-історичного досвіду, набутого нею у спільній діяльності та спілкуванні, але існує цей досвід у системі понять, схемах дій, нормах і цінностях, соціальних ролях [4]. Водночас засвоєння цього досвіду – доволі складний процес для суб'єкта.

«Досліджуючи структуру людської діяльності, визначаючи об'єктивні відношення між її компонентами, О.М. Леонтьєв довів, що смисл утворюється в результаті відображення суб'єктом відношень, які існують між ним і тим, на кого спрямовані його дії як на свою безпосередню мету. Саме відношення мотиву до мети, за О.М. Леонтьєвим, породжує особистісний смисл, причому смислотворююча функція з цього погляду належить мотиву» [5, с. 361].

З одного боку, смисл образу рухів базується на логічній схемі моторної дії. В.В. Клименко вважає, що саме на цьому ґрунті розгортаються найголовніші психічні процеси з реалізації наміру [1, с. 110]. А з другого – зовнішні вияви психомоторики містять у собі мотив дії [1, с. 117]. Зароджуючись у діяльності, смисл стає однією зі структурних складових свідомості, а, виявляючись через значення, змінює діяльність.

«Індивідуальна система значень, що виступає у вигляді інтеріоризованих еталонів, зумовлює пізнавальні процеси (сприймання, мислення, пам'ять) і акти соціальної поведінки. Через систему значень здійснюється керування процесами індивідуальної діяльності суб'єкта. Носіями значення поряд зі структурами ... мови виступають такі знакові засоби – системи, як схеми, карти, формули і креслення, системи символічних образів ...» [5, с. 118].

Зміст м'язових відчуттів і сприймань, які означаються словами, поняттями, утворює смислову модель дії [1, с. 67]. Водночас узагальнення, які застосовуються як значення, у різних суб'єктах можуть не співпадати, наприклад, в учителя та учня. Проте для успішної їх взаємодії співпадання індивідуальних значень є необхідною умовою.

**Висновки.** В процесі діяльності, виконання моторних дій, удосконалюються як самі дії, так і суб'єкт психомоторної активності, поглиблюється розуміння ним значення і смислу рухів.

### **Список використаних джерел**

1. Клименко В.В. Психомоторные способности юного спортсмена / В.В.Клименко. – К.: Здоровья, 1987. – 168 с.
2. Клименко В.В. Механизмы психомоторики людини / В.В.Клименко. – К., 1997. – 192 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – [2-е испр. изд.]. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
5. Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
6. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

*Beata A. Zięba*

## **Patologie społeczne, niedostosowanie społeczne, demoralizacja – wyjaśnienia terminologiczne**

### *Czym więc jest patologia społeczna?*

*Patologia*, jako termin medyczny (z greckiego *pathos* – cierpienie, *logos* – nauka) definiowany jest jako nauka o przyczynach, mechanizmach powstawania, formach, przejawach i skutkach chorób zarówno fizycznych jak i psychicznych. [1: 221] Z kolei *patologia społeczna*, to swoista odmiana patologii i odnosi się do nauki zajmującej się przyczynami, objawami i przeciwdziałaniem bądź walką z takimi „chorobami” społecznymi, jak: przestępczość, pijaństwo, lekomania, czy inne [1: 221].

O *patologiach społecznych* jest mowa wtedy, gdy mamy do czynienia z grupą zjawisk szkodliwych, dotyczących życia pojedynczej osoby, jak i życia zbiorowego jednostek, które w swojej genezie, zasięgu i skutkach są negatywne, szkodliwe dla reszty społeczeństwa, powodujące zaburzenia w jego prawidłowym funkcjonowaniu i wywoływaniu zagrożenia „społecznym złem”, „chorobą społeczną”.

Przy czym należy zaznaczyć, że w gruncie rzeczy nie istnieje obiektywna i wszystkich zadowolająca uniwersalna definicja patologii, ponieważ jej rozpatrywanie jest zależne od wartości na jakich się oprzemy i pojęciu normy (również względnym) obowiązującym w danej społeczności czy kulturze. W szerszym ujęciu poprzez termin *patologia* rozumie się:

1. Wszelkie formy zachowania się jednostek lub grup społecznych, które odbiegają od powszechnie przyjętych i akceptowanych w danej społeczności norm prawnych (przestępstwo), moralnych i obyczajowych oraz zasad postępowania i systemów wartości;

2. Stan społecznej destrukcji, związany z naruszeniem istniejącego porządku, powodujący dezorganizacje grup społecznych;

3. Interdyscyplinarną dziedzinę poznania, czyli naukę zajmującą się tymi destruktywnymi zjawiskami społecznymi, wpływającymi niekorzystnie zarówno

na rozwój, potrzeby i funkcjonowanie jednostek, jak i całych struktur społecznych, a więc przyczyniających się do swojego rozumianego cierpienia [2: 149].

Zaś A. Podgórecki już ponad czterdzieści lat temu podał niezwykle trafną definicję patologii społecznej widzianej przez niego jako „taki rodzaj zachowania, ten typ instytucji, ten typ funkcjonowania jakiegoś systemu społecznego, który pozostaje w zasadniczej, nie dającej się pogodzić sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami, które w danej społeczności są akceptowane” [3: 24].

Nasuwa się więc pytanie: Gdzie występują niepokojące zjawiska patologii społecznej? Odpowiedź jest krótka: Wszędzie może dojść do wystąpienia zjawiska patologicznego funkcjonowania jednostki, grupy społecznej czy całego społeczeństwa, jeśli tylko będą ku temu „sprzyjające” warunki. I tak patologią może być dotknięta: rodzina, grupa rówieśnicza, środowisko szkolne, środowisko zakładu pracy czy instytucji opiekuńczych, wychowawczych, resocjalizacyjnych, domów opieki społecznej, jednostek służby zdrowia, wymiaru sprawiedliwości... wszędzie.

Przejawem patologii społecznej np. w rodzinie jest niemoralne, niezgodne z zasadami społecznymi zarabianie na życie (prostituowanie się, kazirodztwo, kradzieże, rozboje, żebractwo, przemoc wobec bliskich w rodzinie itp.) gdyż z jednej strony godzi to w przyjęte normy społeczne i narusza porządek społeczny, a z drugiej strony daje negatywny przykład – szczególnie dzieciom wychowującym się w takich rodzinach. Mogą one przyswajać postawy wzorując się na swych rodzicach, a w swym dorosłym życiu kierować się podobnymi zasadami.

Z kolei w życiu społecznym przejawem zachowań patologicznych jest: oszustwo, przestępczość, złodziejstwo, przemoc wobec drugiego człowieka, próżniactwo, wyzysk, próżniactwo, pedofilia, gwałt, narkomania, alkoholizm i inne uzależnienia, korupcja, nepotyzm, bezrobocie, ubóstwo i wiele innych, które mogą się przyczyniać do zachwiania ładu społecznego, obniżenia poczucia bezpieczeństwa, podejmowania przez jednostki bądź grupy działań obronnych, które mogą być sprzeczne z przyjętymi normami społecznymi a nawet może dojść do wzrostu przestępczości.

Mówiąc o patologii społecznej nie sposób pominąć terminu „niedostosowanie społeczne”, które często łączy się z patologią społeczną i stoi u jej podstaw.

Co to jest niedostosowanie społeczne?

*Niedostosowanie społeczne*, to termin bardzo bliski pojęciu *nieprzystosowanie społeczne*, które Wincenty Okoń określił jako „stan, w którym pojawiają się trudności w adaptacji jednostki do otoczenia społecznego”. Przy czym mogą stan też może być wynikiem pewnych czynników tkwiących w jednostce bądź w środowisku jego życia. „Przyczyny zależne od jednostki obejmują niedorozwój umysłowy, braki charakteru, nieprawidłowy rozwój osobowości, nerwice, kalectwo”. Natomiast „przyczyny zależne od otoczenia społecznego polegają na powstawaniu w życiu jednostki sytuacji zbyt trudnych oraz na stawianiu jej zbyt skomplikowanych i ciągle zmieniających wymagań uniemożliwiających adaptację” [1: 203]. Jednak by można było mówić o *wykolejeniu społecznym*, czy *wykolejeniu przestępczym* u jednostki musi być widoczne utrwalone i powtarzalne



zachowanie, które jest sprzeczne z powszechnie przyjętymi i uznawalnymi za prawe, moralne i obyczajowo poprawne wartościami i oczekiwaniami.

Inaczej postrzega się wykołajenie społeczne (przestępcze) u dorastającej młodzieży i u osób dorosłych. Młodzież z reguły traktuje je jako zabawę, albo formę przypodobania się określonej grupie rówieśniczej. W przypadku osób dorosłych – zachowania te mają postać bardziej rozwiniętą i utrwaloną. Przejawami niedostosowania społecznego młodzieży są między innymi: systematyczne wagary, uciezki z domu, wandalizm, kradzieże, alkoholizowanie się, narkotyzowanie się, podejmowanie aktywności seksualnej w celach zarobkowych, przebywanie z grupą zdemoralizowanych kolegów i podejmowanie aktywności zgodnej z wymaganiami tej grupy, stosowanie przemocy, wulgaryzmów i innych aktywności nie cieszących się aprobatą społeczną.

**Demoralizacja** pojawia się wówczas, „gdy dziecko prawidłowo socjalizowane dostaje się pod wpływem innej obyczajowości i kultury niż ta, w jakiej było wychowywane (emigracja ze wsi do miasta ,z innego kraju do drugiego). Proces demoralizacji wiąże się zwykle z przewartościowaniem wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni dostosować” [4: 87]. *Demoralizacja* jest moim zdaniem pewną kategorią niedostosowania społecznego, a nawet wstępem do niego, poprzez naruszenie sfery moralnej (systemu wartości) jednostki. Demoralizacja, „której nie towarzyszą czyny karalne, ale cechują ją zachowania sprzeczne z innymi niż prawne normami społecznymi, nazywa się *wykołajeniem obyczajowym*” [5: 178].

Często u podstaw łamania norm społecznych (tych zasad, które normalizują nasze życie i powodują, że możemy żyć w miarę spokojnie i bezpiecznie) są niezaspokojone potrzeby ludzkie.

Potrzeby ludzkie to, jak mówi Wincenty Okoń, „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku, np. w zapewnieniu sobie warunków życia, utrzymania gatunku, osiągnięcia pozycji społecznej i in.” [1: 236]. Przy czym należy dodać, że potrzebom „zwykle towarzyszy silna motywacja, niekiedy utożsamia się ją więc z motywem, kiedy indziej znów z popędem lub instynktem” [1: 236-237]. W związku z tym, niezaspokojone potrzeby, których człowiek doświadcza w postaci dyskomfortu życia, mogą powodować nieodpartą chęć ich zaspokojenia dla odzyskania równowagi i zadowolenia z życia. Jednak nie zawsze i nie wszyscy potrzeby te regulują tak, by nie naruszać ogólnie panujących norm przyjętych przez większość społeczeństwa jako etyczne, moralne i uzasadnione dobrem całego społeczeństwa. I tu zaczyna się problem...

### **Bibliografia**

1. Okoń W., Słownik pedagogiczny. – Warszawa PWN, 1984.
2. Pstrąg D., Postawy młodzieży wobec zjawisk patologii społecznej // Kozaczuk F. Radochoński M. (red.), Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej. – Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000. – s.149.

3. Podgórecki A., Patologia życia społecznego. – Warszawa, 1969. – s. 24.
4. Pytka L., Pedagogika resocjalizacyjna. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2005. – s. 87.
5. Stanik J.M., Diagnostowanie niedostosowania społecznego i socjalności, rozdział III // Urban B., Stanik J.M. (red.), Resocjalizacja, Tom I. – Warszawa PWN, 2008. – s.178.

*Л.Л.Макарова*

## **Етапи розгортання ідентичності в умовах глобалізації**

В кінці ХХ ст. взаємозалежність людей, держав і цивілізацій набула глобального характеру. Глобальними стали проблеми міжетнічного та міжконфесійного конфліктів. Глобальними стали проблеми безпеки. При цьому мають місце не тільки кількісні зміни вказаних процесів і проблем, але й глибокі якісні зрушення, пов'язані з невідворотним характером дії глобалізації на соціум у планетарному масштабі. Традиційна парадигма розвитку з її пріоритетами особистої користі, суперництва і боротьби привела до цивілізаційної кризи. Глобалізація ставить питання про нову парадигму цивілізаційного розвитку, ідею якої розвивав ще В.І.Вернадський.

Пріоритетами цієї парадигми мають стати інтереси не особисті, а суспільні, не суперництво, а співробітництво, не боротьба, а взаємодопомога. Тому в сучасних умовах вирішальною стає проблема самоідентифікації, ототожнення себе з певною соціальною групою, спільнотою, а в контексті вищезазначених проблем – з певною етнічною спільнотою.

Різні аспекти національної або етнічної ідентичності вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: В. Андрущенко, Дж. Амстронг, А. Бичко, Ю. Бромлей, М. Боришевський, Е. Вільсон, М. Головатий, Л. Дробіжева, Г. Касьянов, В. Лісовий, Д. Міллер, І.Надольний, Ю.Римаренко, Г. Солдатова, П. Ситнік, О.Шморгун [1 – 5].

Е. Еріксон визначив ідентичність як деяку структуру, яка складається з певних елементів, що переживається суб'єктивно як почуття тотожності та безперервності власної особистості при сприйманні інших людей, які признають цю тотожність та безперервність. У цьому дослідженні робиться спроба розглянути етапи розгортання ідентичності в контексті концепції Гегеля. За його вченням, сутністю будь-якого процесу є перехід від буття в поняття [6, с. 9].

**Основні висновки і результати дослідження** зводяться до наступного:

1. Проблема соціальної ідентичності є смисловим ядром, яке визначає стратегію модернізації молоді української державності в умовах третього тисячоліття, що динамічно змінюються.

2. Згідно з ученням Гегеля, сутністю будь-якого процесу є перехід від буття в поняття. Саморозгортання сутності передбачає проходження трьох стадій: існування, явища та дійсності.

3. Стадія існування відноситься до ідентичності, яка самим безпосереднім чином закріплюється в людському суспільстві та не потребує особливих зусиль і спеціальної діяльності з боку її членів. Еталоном таких спільнот виступають етноси.

4. На другій стадії явище рефлексії породжує спеціальну мислительну діяльність, метою якої є вироблення ідеології, системним чином заломлюючої практичну свідомість даного суспільства на користь його еліти. В якості суб'єкту (і об'єкту) ідентичності на стадії явища виступає нація як сукупність громадян однієї держави.

5. На гегелівській стадії дійсності, відносно до сучасних умов розвитку суспільства, відбувається взаємопроникнення етносу і нації в буття, формується цивілізаційна ідентичність.

6. Сутність соціальної ідентичності проходить у своєму формуванні три етапи (за гегелівським алгоритмом розгортання сутності): етнічна ідентичність – національна ідентичність – цивілізаційна ідентичність [7].

#### **Список використаних джерел**

1. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности [Текст] / Т.С. Баранова // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
2. Erikson E. Identity: Youth and Crisis. – New York, 1968.
3. Павленко В. М. Етнопсихологія: Навч. посібник / В. М. Павленко, С. О. Таглін – К.: Сфера, 1999. – 408с., с.28-29
4. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности / Под. ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1996. – 480 с. – С. 123.
5. Юрченко Ю.А. Исследование эффективности СПТ драматической импровизации [Текст]: дисс...канд.психол.наук. – Самара, 1999. – 194 с.
6. Гегель Г. В. Наука логика [в 3-х т] / Г. В. Гегель.– Т.2. – М.: Мысль, 1971. – 248 с.
7. Додонов Р.А. К вопросу о стадиях саморазвертывания социальной идентичности / Р.А. Додонов // Ідентичність у сучасному вимірі: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 402 с.

## **Поняття та механізми психологічного захисту особистості**

Поняття психологічного захисту набуло важливого значення у всіх напрямках психології та психотерапії. Концепція психологічного захисту була і залишається однією з найбільш важливих внесків психоаналізу в теорію особистості та в теорію психологічної адаптації. Люди перебувають під постійним впливом зовнішнього психічного тиску, який чинять оточуючі, а механізми психологічного захисту забезпечують зниження потенціалу емоційного напруження, яке може спричинити психічну травму. Психологічний захист виявляється не лише в разі виникнення надзвичайних обставин, а й у повсякденному житті. Тому це постійний механізм людської психіки. Якщо механізми психологічного захисту з якої-небудь причини не спрацьовують, то це може сприяти виникненню психічних порушень.

Термін «психологічний захист» вперше був застосований З. Фрейдом. У звичайному житті будь-якої людини виникають ті чи інші емоційно напружені і негативні ситуації, переживання яких приводить до різного роду особистісних порушень, неприємностей. Коли бажання, інтереси, потреби не можуть бути задоволені, незважаючи на значні зусилля, виникають стани емоційного напруження – стреси і фрустрації. Досить часто конструктивні спроби не приводять до бажаної мети. Напруга продовжує зростати і людина перестає помічати альтернативні шляхи. У багатьох випадках зняття напруги відбувається за допомогою психологічних захистів [2, с. 52-60].

Починаючи з З. Фрейда і в наступних роботах фахівців, що вивчають механізми психологічного захисту, неодноразово наголошується, що звичний для особистості в звичайних умовах захист, в екстремальних, критичних, напружених життєвих умовах має здатність закріплюватися, набуваючи форму фіксованих психологічних захистів [2, с. 52-60].

В основі сучасних уявлень про механізми психологічного захисту домінують пізнавальні теорії Х. Гжеголовської, в основі захисної діяльності, метою якої є зниження тривоги або підвищення самооцінки, лежить захист «Я» за допомогою спотворення процесу відбору і перетворення інформації. Завдяки цьому зберігається відповідність між наявними у хворого уявленнями про навколишній світ, себе та інформацією, яка надходить ззовні [3, с. 459-462].

Т. Шибутані доводить, що не біологічний організм, а особистість оберігає себе від усвідомлення неприємних для власної гідності фактів [1, с. 772-786].

У сучасній зарубіжній науковій літературі широке поширення отримали ідеї про суміжність механізмів захисту та про різний ступінь їх примітивності. Так, згідно Р. Уайту, первинні захисні процеси – це заперечення і придушення, а вторинні – це проекція, реактивне утворення, заміщення та інтелектуалізація. На противагу Р. Уайту, О. Інглиш і С. Фінч описують проекцію та інтоекцію як два найбільш примітивних захисних засоби, тоді як Д. Евальт і Л. Фарнсуорф вважають регресію дуже примітивним видом захисту [4, с. 5-21].

Серед вітчизняних дослідників найбільший внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії установки вніс Ф.В. Бассін, який розглядає психологічний захист як найважливішу форму реагування свідомості індивіда на психічну травму. При цьому Ф.В. Бассін мав на увазі захисну перебудову, яка відбувається в системах взаємозалежних психологічних установок і відносин, яка спрямована на редукцію патогенної емоційної напруги, сприяючи хоча і тимчасовому, але все ж таки позитивному лікувальному ефекту і запобігаючи подальшому розвитку психологічних і фізіологічних порушень [3, с. 459-462; 4, с. 5-21].

На думку Ф.В. Бассіна, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджяна, О.Є. Соколової та ін. психологічний захист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості [4, с. 5-21].

Однак, такі дослідники, як В.А. Ташликов, В.С. Роттенберг, Ф.Є. Василюк, Е.І. Кіршбаум та ін. вважають психологічний захист однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішньо-зовнішнього конфлікту. Серед вчених цього напрямку популярна ідея про те, що захисні механізми обмежують оптимальний розвиток особистості [4, с. 5-21].

Згідно праць В.Л. Зликова, зміст феномену психологічного захисту полягає в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків [1, с. 772-786].

На думку Т.С. Яценко, головною функцією психологічного захисту є недопущення людиною до власної свідомості розуміння наявності в неї негативних рис характеру [1, с. 772-786].

Захисні механізми розглядаються як адаптивний механізм, оскільки вони захищають особистість від тривоги та неприємних переживань, але одночасно вони відіграють і дезадаптивну роль, так як за своєю природою вони викривлюють правильне сприймання об'єктивної реальності [5, с. 213-214].

Найчастіше різновидами психологічного захисту вважають: заперечення, придушення, раціоналізацію, витіснення, проекцію,

деперсоналізацію, відчуження, ідентифікацію, компенсацію, сублімацію, катарсис і регресію.

Усі захисні механізми мають дві загальні характеристики: вони діють на неусвідомлюваному рівні і тому є засобами самообману; вони спотворюють, заперечують, трансформують або фальсифікують сприйняття реальності, щоб зробити тривогу менш загрозливою для індивідуума [2, с. 52-60].

Механізми психологічного захисту адаптивні і оберігають свідомість хворого від хворобливих відчуттів і спогадів, однак при проведенні психотерапевтичної роботи створюють певні перешкоди, опір переробці психотравмуючого змісту переживань [3, с. 459-462].

Найбільш поширені і важливі механізми психологічного захисту можуть бути представлені у вигляді декількох груп. Першу групу складають захисні механізми, які об'єднує відсутність переробки змісту того, що піддається витісненню, придушення, блокування або заперечення. Витіснення – активне недопущення в сферу свідомості або усунення з неї болючих, суперечливих почуттів і спогадів, неприйнятних бажань і думок. Це найменш диференційований і нерідко малоефективний спосіб захисту, але в тій чи іншій мірі він приєднується до дії всіх інших захисних механізмів.

Близькими до описаного способу захисту вважаються механізми перцептивного захисту (автоматичні реакції несприйняття при наявності хворобливої розбіжності між інформацією, яка надходить і насправді), придушення (більш свідоме, ніж при витісненні, уникнення тривожної інформації, відволікання уваги від усвідомлюваних афектогенних імпульсів і конфліктів), блокування (застримка, гальмування – зазвичай тимчасове – емоцій, думок чи дій, що збуджують тривогу), заперечення (невизнання ситуацій, конфліктів, ігнорування болючої реальності, фактів).

Друга група механізмів психологічного захисту пов'язана з перетворенням (спотворенням) змісту думок, почуттів, поведінки хворого. Механізм раціоналізації проявляється в псевдопоясненні хворим власних неприйнятних бажань, переконань і вчинків, інтерпретації по-своєму різних особистісних рис (агресивності як активності, байдужості як незалежності, скнарості як ощадливості і т. д.) з метою самовиправдання, так як усвідомлення істинного їхнього змісту може призвести до зниження почуття власної цінності, підвищенню тривоги та іншим негативним переживанням.

Ще одним способом захисту є механізм ізоляції, що складається в інтелектуально-емоційної дисоціації, відділенні емоції від конкретного психічного змісту, в результаті чого емоції витісняються [3, с. 459-462].

Наступний у цій групі захисний механізм формування реакції характеризується оволодінням неприйнятними імпульсами, емоціями, особистісними якостями шляхом заміни їх на протилежні. Механізм зміцнення проявляється в тому, що реальний об'єкт, на який могли бути спрямовані негативні почуття, замінюється більш безпечним. У разі захисного механізму проекції відбувається приписування хворим власних думок, почуттів і мотивів іншим людям.

Третю групу способів психологічного захисту складають механізми розрядки негативного емоційного напруження, до яких відноситься захисний механізм реалізації у дії, при якому афективна розрядка здійснюється за допомогою активації експресивної поведінки. Захисний механізм соматизації тривоги або якого-небудь негативного афекту проявляється в психовегетативних і конверсійних синдромах шляхом трансформації психоемоційного напруження сенсорно-моторними актами.

До четвертої групи можуть бути віднесені механізми психологічного захисту маніпулятивного типу. При захисному механізмі регресії відбувається повернення до більш ранніх, інфантильних особистісних реакцій, що виявляється в демонстрації безпорадності, залежності, дитячості в поведінці з метою зменшення тривоги і відходу від вимог реальної дійсності. За допомогою механізму фантазування хворий, прикрашаючи себе і своє життя, підвищує відчуття власної цінності і контроль над оточенням. Проте загальноприйнятої класифікації механізмів психологічного захисту досі не існує.

**Висновки.** Проаналізувавши теоретичні джерела щодо визначення психологічного захисту, ми можемо сказати, що це природне протистояння людини навколишньому середовищу. Психологічний захист не є «вбудованою» від народження особистісною структурою, у процесі соціалізації захисні механізми виникають, змінюються, перебудовуються під впливом соціальних впливів.

#### **Список використаних джерел**

1. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й.Варій. 2-ге видан., випр. і доп. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Сальникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д.Карвасарский. – СПб.: «Питер», 1999. – 752 с.
4. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С.Романова, Л.Р.Гребенников. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.

5. Сидоров П.И. Введение в клиническую психологию: Т. II.: Учебник для студентов медицинских вузов. / П..И. Сидоров, А..В. Парников – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 381 с.

*Д.С.Порохняк*

## **Морально-психологічний зміст поняття «чуйність»**

**Актуальність.** У сучасних умовах, коли різко загострилася проблема порушень моральних норм та правил у суспільстві, назріла необхідність звернути особливу увагу на моральний розвиток підростаючого покоління. Основним змістом якого є формування загальнолюдських цінностей – доброти, милосердя, емпатії, толерантності і обов'язково чуйності.

Необхідність дослідження проблеми виховання і розвитку чуйності підтверджують дані емпіричних досліджень сучасних педагогів та психологів (В.О.Білоусової, Л.П.Виговської, В.А.Киричок, Г.І.Онищенко, О.М.Пархоменко, О.П.Саннікової, А.В.Суценка, Є.А.Шовкомуд та ін.), які засвідчують, що повсякденні міжособистісні стосунки часто є пасивно-гуманними, що насправді ставлення до іншої людини є формальним, бездіяльним чи корисливим, маніпулятивним, хоча турбота про ближнього декларується як важлива та необхідна.

**Мета** нашого дослідження полягає в уточненні та конкретизації поняття «чуйність» на основі аналізу наукових джерел.

Для початкового розуміння змісту даного поняття необхідно проаналізувати довідкову літературу. Тлумачний словник дає такі визначення феномену чуйності: «1) Уважність і сердечне ставлення до людей; 2) здатність швидко реагувати на життєві події, факти» [1].

Т.Ф.Єфремова, С.І.Ожегов, Н.Ю.Шведова розкривають значення поняття «чуйність» за допомогою прикметника «чуйний». І його зміст розширюється від фізіологічного значення «тонко сприймаючий що-небудь органами чуття» до більш глибокого «легко помічає, осягає, розуміє, враховує, що відбувається; уважний до оточуючих». Згідно з таким тлумаченням, чуйність – це якість, завдяки якій одна людина здатна і на фізичному, і на психологічному рівні



відчувати емоційні стани, почуття іншої людини та відповідним чином на них реагувати.

Більш ґрунтовно поняття «чуйність» вивчалось у психології та педагогіці. І.Д.Бех вводить термін «вчинок-чуйність», під яким розуміє міру участі, причетності однієї людини до життя іншої. Важливе значення для здійснення цього відіграє психологічна та просторова близькість двох суб'єктів, особистостей. Коли один з них має можливість відчути стан іншого, який переживає певні труднощі, та відгукнутись на нього.

У педагогіці таку якість часто ототожнюють з емпатією. Є.А.Шовкомуд розглядає чуйність, як здатність відчувати і розуміти стан іншої людини через усвідомлення своїх власних переживань, почуттів та відгукнутися у вигляді дієвого співчуття й допомоги, на основі власних знань і досвіду.

Г.М.Свідерська зазначає, що чуйність є «інтегральною морально-психологічною якістю особистості, яка проявляється в: емпатійності (здатності людини безпосередньо відчувати психологічний стан іншого й адекватно відгукуватись на нього, намагаючись полегшити або розділити його через вияв співчуття та співпереживання), доброзичливості (здатності людини виражати добре ставлення, приязнь), тактовності й ввічливості (умінні поводитися з іншими обережно, не ображаючи і не принижуючи їхню гідність, проявляючи любов'язність, чемність, дотримуючись суспільних правил поведінки) та турботливості, наданні практичної допомоги (уважності до потреб інших людей і прояві піклування про них)» [2].

Такі складові чуйності, як уміння бути уважним, тактовним, у потрібний час надати необхідну допомогу, проявити співчуття та співпереживання також досліджували науковці І.О.Білецька, О.В.Столяренко, І.М.Юсупов.

У словнику з етики ми знаходимо наступне визначення: «Чуйність – моральна якість, що характеризує відношення людини до оточуючих. Передбачає турботу про потреби, запити і бажання людей; уважне відношення до їх інтересів, проблем, що хвилюють їх, думок і відчуттів; розуміння» [3]. З цього випливає, що у етичному визначенні сутності поняття «чуйність» підкреслюється її соціальна природа. Тому однією з функцій цієї якості – є регуляція моральних взаємовідносин.

У філософській науці вивчалися лише близькі поняття до того, яке ми досліджуємо: милосердя, доброта, співчуття, співпереживання тощо. На думку філософів (Конфуція, Демократа, Сократа, Аристотеля), такі моральні чесноти народжуються звичкою (вихованням) і є результатом практичного спілкування, а для цього потрібно вірно організувати діяльність і буття людини.

**Висновок.** На завершення проведеного аналізу підкреслимо, що чуйність є важливою морально-психологічною якістю особистості, яка характеризує внутрішнє ставлення людини до оточуючих і передбачає: вміння відчувати та розуміти психологічний стан іншої людини, мотиви її поведінки, виявляти співчуття та співпереживання, надавати їй дієву, щиру допомогу, бути доброзичливим, тактовним, ввічливим, дбайливим.

#### **Список використаних джерел**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Свідерська Г.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку чуйності у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Г.М. Свідерська. – К., 2009. – 23 с.
3. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.

*В.І.Шебанова*

## **Метод метафоризації у системі діагностичної та психокорекційної роботи з розладами харчової поведінки**

Проблема психосоматичних співвідношень у нормі й патології давно перебуває в сфері наукових інтересів медичної психології. Поширеність всього спектру психосоматичних розладів на сьогоднішній час залишається розпливчастою. Однак, за даними ВООЗ збільшення кількості людей з ожирінням та іншими порушеннями харчової поведінки досягло розмірів епідемії [2]. На наш погляд, вивчення харчових розладів необхідно розглядати з погляду порушення психосоматичного функціонування тіла. Це обумовлює дослідження не стільки тіла-організму, скільки тілесності як інтегрального психофізичного феномену, що дозволить виявити особливості структури тілесності, характеристики тілесного досвіду при порушенні психосоматичного розвитку (в осіб з порушеннями харчової поведінки). З метою визначення особливостей тілесного досвіду при порушеннях харчової поведінки та впливу на них під час психотерапевтичної роботи доцільно застосовувати тілесні метафори клієнтів (пацієнтів).

*Мета статті* спрямована на дослідження можливості застосування метафори під час проведення корекційної роботи з людьми, що страждають на харчові порушення.

Метафора – це один із видів обороту мови, у якому при порівнянні двох слів (об'єктів) загальна ознака одного переноситься на інше (що дістає «переносний» зміст). Багато назв внутрішніх тілесних відчуттів – метафори за походженням: «шлунок стоїть», «серце коле», «ком у горлі» «голова розколюється», «у спині кілок», «ноги ватяні», «тіло як пушинка», «в голові туман» тощо. Однак, ці словосполучення, уже давно сприймаються як «дійсні» конкретні тілесні відчуття (внаслідок їх частого вживання). Більш того, у своїх метафоричних формах вони репрезентуються лікарю в якості первинного, елементарного симптому, не припускаючи ніякої суб'єктивної переробки. Інакше кажучи, вони придбали статус конвенціональних інтероцептивних метафор (так званих «договірних», усім зрозумілих).

Психологічний зміст метафоричності мови внутрішнього тіла полягає в передачі дифузної «неперекладної» інформації інтероцептивних відчуттів у форму, що має конкретизований, зрозумілий характер для Іншого. «Метафора є вербальна структура, яка в силу своєї форми затверджує реальність об'єкту» (Дж. Міллс) [1]. Отже, метафора виступає в якості з'єднуючого «містка» між внутрішнім і зовнішнім (П.Рікер) [3].

Інакше кажучи, механізм метафори полягає в «перенесенні» значення з одного (конкретного) об'єкту на іншій (неясний, мало диференційований). Наприклад, розглянемо семантичний зміст метафори «вовчий апетит». З одного боку, є поняття «апетит» яке відносно невизначене (дифузне, глобальне). З іншого боку, кожному зрозумілий стереотипний образ вовка який вічно голодний та постійно перебуває в пошуку їжі (здобичі). У цьому контексті відчуття апетиту – з області внутрішнього тіла (яке недоступне безпосередньому «об'єктному» сприйманню) потребує «форми», яка має виступити в якості з'єднуючої ланки з узагальненим людським досвідом і практикою.

Виходячи з контексту нашого дослідження, підкреслимо, що метафоричність мови внутрішнього тіла дозволяє знайти для нього «форму» відповідності, пов'язану з найбільш узагальненою людською практикою й доступну безпосередньому «об'єктному» сприйманню. У результаті фраза «у мене відчуття важкості в шлунку» (або «у шлунку палає вогонь») дає нам набагато більше інформації, ніж фраза «у мене відчуття дискомфорту» (оскільки в цій фразі повідомляється лише про те, що у шлунку є ненормальні відчуття). Спираючись на практичний досвід, невизначене відчуття дискомфорту

форту в шлунку здобуває «конкретний зміст», який легко уявити собі на основі значення конкретних слів, наприклад, «важкість», «вогонь палає».

**Висновки.** Підводячи *підсумок* аналізу метафоричності мови інтероцептивних відчуттів як центральної характеристики внутрішньої тілесності, позначимо ті з них, які стосуються її специфіки:

1. Метафора вербалізує інтероцептивні відчуття. Вербалізація дозволяє здійснити перехід від неясного, неусвідомлюваного рівня до первинної представленості у свідомості того, що відбувається усередині тіла (усвідомлення; надання «значення»). Інакше кажучи, метафора дозволяє встановити зв'язок між результатами сприймання правою та лівою півкулями.

2. Метафоричний образ дозволяє перейти від пасивного сприйняття інтероцептивного відчуття до активного процесу, який має когнітивний характер.

3. Метафора дає можливість комунікації із приводу внутрішнього тілесного досвіду. У цьому сенсі вона дозволяє передати особливості своїх внутрішніх відчуттів і переживань так, щоб вони стали зрозумілі іншим.

4. Метафоричність внутрішньої тілесності є її центральною характеристикою. Функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності полягає в можливості перекладу з неусвідомлюваної мови інтероцептивних відчуттів на усвідомлювану мову екстероцептивних відчуттів.

5. Метафора виявляється корисним інструментом спілкування в тих випадках терапії, навчання й консультування, коли необхідний доступ до інтероцептивних відчуттям клієнта або коли йому (клієнту) необхідний пошук нового розуміння проблеми. Люди, які мають обмежені психосемантичні (метафоричні) ресурси, залишають усередині себе багато «неконтейнірованих» (неутилізованих) відчуттів і почуттів (наприклад, алекситимічні суб'єкти). Тому що, з одного боку, не мають достатнього доступу до своїх внутрішніх об'єктів, а з іншого – не можуть одержати достатнього розуміння й співчуття з боку оточуючих (внаслідок недостатньо розвинутої здатності переводити свої внутрішні відчуття на мову, зрозумілу для Інших).

6. Метафоричний образ дисоціює (вистроює дистанцію) між суб'єктом і його інтероцептивним відчуттям. Це часто дозволяє полегшити дискомфортні, негативні відчуття, оскільки вони (відчуття) перетрансформовуються. Дискомфорт (у вигляді відчуття, болі, напруги, поганого самопочуття) стає тим, про що можна говорити, що можна зрозуміти, перебудувати, а значить перевести зі страшного, неконтрольованого в щось інше (принаймні, менш страшне, а

в ідеалі – у щось гарне, приємне). Можливість трансформації інтерцептивних відчуттів несвідомо сприймається суб'єктом як можливість контролю над відчуттями та переживаннями (можливість керування внутрішньою тілесністю).

7. Трансформація, яка здійснюється в метафорі (семантичне перетворення), надає внутрішньому тілесному відчуттю новий ступінь реальності.

8. Під час діагностичної та психотерапевтичної роботи з клієнтами (пацієнтами), що страждають на харчові порушення, доцільно застосовувати тілесні метафори.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у розробці корекційних програм із застосуванням метафор як методу комунікації з внутрішньою тілесністю людей, що страждають на харчові порушення.

### **Список використаних джерел**

1. Миллс, Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» / Дж.Миллс, Р.Кроули. – М.: Класс, 1999. – 128 с.
2. Ожирение и избыточный вес [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень. – №311. – Май 2012. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/ru/index.html>
3. Рикер П. Живая метафора / П. Рикер // Теория метафоры / Общ.ред.Н.Д.Арутюновой, М.А.Журиной /П.Рикер – М.: Прогресс, 1990. – 157 с.

# МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Т.В.Грубі

## Основні складові задоволеності працею

На успішність професійної діяльності впливає задоволеність працею. *Задоволення від праці* – це показник того, наскільки людина задоволена власною роботою, наскільки отримує задоволення від процесу виконання професійних обов'язків. На задоволеність працею впливають різні чинники: стиль та культура управління, залученість до роботи, наявність повноважень у прийнятті рішень, рівень оплати праці, ступінь відповідальності, різноманітність робочих завдань, перспективи кар'єрного зростання тощо [5].

Цей психологічний феномен складається з багатьох складових, і є одним із чинників, які детермінують стресостійкість представників стресогенних професій. Можна виділити такі основні складові задоволеності працею: зміст праці; умови праці; оплата праці; ступінь престижності роботи; керівництво (стиль управління, оцінка праці, моральне стимулювання, система відбору та розстановка кадрів); кар'єра та професійне зростання; оточення, психологічний клімат у колективі.

*Задоволеність змістом праці* займає центральне місце. Інтерес до процесу діяльності може бути важливим мотивуючим фактором. Сукупність особливостей діяльності, що спонукають людину до її виконання, називають процесуально-змістовною (або інтринсивною) мотивацією. «Інтринсивний мотив – це завжди стан радості, задоволення від своєї справи» [2; 4]. Про високу процесуально-змістовну мотивацію можна говорити в тих випадках, коли працівник досягає високих результатів не тому, що він отримує велику винагороду або над ним жорсткий контроль, а через те, що працівнику приносить задоволення сам процес діяльності.

Вивчаючи людей, які отримують задоволення від своєї праці, вчені виділили такі показники процесуально-змістовної мотивації [2; 3]: відчуття повного залучення до діяльності; повна концентрація уваги, думок і почуттів на роботі; чітке усвідомлення цілей; відсутність боязні можливих помилок і невдач; «розчинення» у своїй справі.

Американські вчені-біхевіористи [1; 6] виділяють три «психічні стани», які визначають задоволеність працівника працею:

- відчуття значущості (працівник повинен відчувати значимість виконуваної ним роботи і те, що його діяльність є важливою у прийнятій ним системі цінностей);
- відчуття відповідальності (працівник повинен бути впевнений, що несе особисту відповідальність за результати власних дій);
- знання результату (працівник повинен мати можливість оцінити результати власної праці).

Важливим показником є *задоволеність умовами праці*, це стосується, в першу чергу, екології та ергономіки робочого місця: наявність і зручність розташування інструментів, освітленість, якість питної води, яка використовується в офісі тощо. Задоволеність умовами праці пов'язана зі ступенем інформованості персоналу про поточний стан справ в організації. До умов праці можна віднести і такі особливості, як місце розташування фірми, зручний режим (графік), супутні роботи можливості цікавих зустрічей, подорожок тощо.

*Задоволеність оплатою праці, матеріальною винагородою* тісно пов'язана з суб'єктивною оцінкою ступеня справедливості стосунків, тому керівництву потрібно звертати увагу на такі моменти:

- чи відповідає рівень оплати ваших працівників рівню оплати аналогічних фахівців в інших компаніях;
- чи можна співставити зусилля і винагороду працівників підприємства.

Найважливішими умовами *задоволеності керівництвом* є сприятлива корпоративна культура, оптимальний стиль керівництва, комунікативна і управлінська компетентність керівника. Важливим елементом управлінської діяльності, що впливає на задоволеність керівництвом, є делегування повноважень і відповідальності персоналу.

У процесі соціально-психологічних досліджень встановлено, що працівники організацій віддають перевагу дбайливому лідеру, орієнтованому на людей і процеси. При цьому від нього очікують організаторських здібностей та професіоналізму.

Суттєвим є питання про те, хто і як оцінює роботу фахівців, оскільки результати такої оцінки закладаються в основу системи матеріальної винагороди. Суб'єктивізм, помилки в оцінці і несправедливість руйнують лояльність і мотивацію працівників, гальмують розвиток культури компанії, викликають суперечки та конфліктні ситуації.

Для більшості працівників важливими є стосунки з безпосереднім керівником. Працівники очікують не лише виплати певної суми грошей, але й уваги до своєї особистості. Недоступність керівника





## Психологічні аспекти індивідуальної діяльності

Види і форми діяльності, які існують у суспільстві, визначаються рівнем розвитку його продуктивних сил і системою сформованих суспільних відносин, насамперед виробничих. Але ця діяльність не є функціонуванням якогось абстрактного «соціуму», вона виконується живими конкретними людьми, індивідами, членами цього суспільства.

Психологію цікавить насамперед діяльність індивідів або індивідуальна діяльність. Тобто, діяльність виступає як форма існування суспільних відносин, причому специфіка цієї форми визначається тим, яке місце в системі суспільних відносин займає конкретний індивід.

Та чи інша діяльність, визначається не власним бажанням індивіда, а суспільною потребою, яка трансформується, перетворюється у потребу індивіда. Самі закони розвитку індивіда можуть бути зрозумілі тільки в контексті законів розвитку суспільства. З усього вище зазначеного випливає питання: «Що ж в індивідуальній діяльності цікавить психологію? Що ж все-таки досліджує психологія в індивідуальній діяльності?». Говорячи дуже коротко, об'єктом її аналізу є індивід як суб'єкт діяльності. Предмет, засоби, умови і продукт діяльності цікавлять її лише тому, що дозволяють зрозуміти характеристики суб'єкта діяльності.

Діяльність, як справедливо підкреслював О.М. Леонтьєв – це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, в який належним чином включена психіка. Виконуючи ту чи іншу діяльність, індивід повинен сприймати, запам'ятовувати, думати, бути уважним; в діяльності у нього виникають ті чи інші емоції, формуються і проявляються волевільності якості, установки і т. д. [2].

Діяльність, при виконанні якої людина не сприймає, не мислить, не відчуває – не може існувати. Якщо в індивіда немає мотивів до діяльності, якщо він не має мети, якщо він не сприймає тих предметів (або їх моделей), з якими і за допомогою яких він діє, якщо він не пам'ятає, що і як потрібно робити, то діяльність не відбудеться, хоча і були в наявності і предмет, і засоби, і всі необхідні умови. Отже, в діяльності формується, розгортається, проявляється так чи інакше вся система процесів, станів і властивостей, які прийнято позначати як психічні [1].

Психологію цікавить, насамперед, те, якими є роль і місце системи процесів психічного відображення в діяльності індивіда (або групи людей), будь то діяльність трудова або будь-яка інша. З одно-

го боку, вона розглядає діяльність як детермінанту системи психічних процесів, станів і властивостей суб'єкта. З іншого – вона вивчає вплив цієї системи на ефективність і якість діяльності.

У психологічному аналізі діяльності найважливіше місце належить поняттям мотиву і цілі. Не вмотивованої, так само як і не цілеспрямованої, діяльності просто не може бути. Мотив і мета утворюють свого роду «вектор» діяльності, що визначає її напрямок, а також величину зусиль, що застосовуються суб'єктом при її виконанні. Цей вектор виступає в ролі системоутворюючого фактора, який організує всю систему психічних процесів і станів, що формуються і розгортаються в ході діяльності.

Між тим, як уже зазначалося, суспільство для індивіда – це не просто середовище; він – член суспільства, включений у систему існуючих суспільних відносин. Тому в аналізі потреби, як основи мотиву потрібно виходити не з абстрактно взятого індивіда, а з того, як саме він включений у систему суспільних відносин і як ця система відображається в його свідомості. Щоб розкрити мотиваційну сферу індивіда (її склад, будову і динаміку), необхідно розглянути його зв'язки і відносини з іншими людьми.

У загальному вигляді мотив є відображенням потреби, що діє як об'єктивна сила, об'єктивна закономірність, виступає як об'єктивна необхідність. Певна система суспільних відносин, що склалася в нашому суспільстві об'єктивно визначає, детермінує динаміку мотивів тих чи інших груп людей, і мотиваційну сферу кожного індивіда.

Все вищевикладене підводить нас впритул до найбільш складного і водночас найбільш суттєвого для психології питання – про співвідношення діяльності і психіки.

Структура будь-якої діяльності єдина: вона включає і зовнішнє, і внутрішнє. При цьому в різних видах діяльності зовнішнє і внутрішнє поєднуються специфічним чином. Найважливішим завданням психології у вивченні діяльності є розробка такої теорії, яка розкривала б це зовнішнє і внутрішнє в єдиній структурі, а також вивчення тих специфічних способів інтеграції психічних процесів, які властиві різним видам людської діяльності [1].

Чи є підстава розглядати психіку як особливу діяльність? На жаль, чіткі критерії, що дозволяють диференціювати різні види людської діяльності, ще не розроблені. Проте абсолютно ясно, що поняття «психічна діяльність» не вписується, наприклад, в таку низку понять, як «виробнича діяльність», «політична діяльність», «наукова діяльність» і т.д. Але разом з тим психіка має відношення до будь-якої із зазначених видів діяльності, вона включена в кожну з них.

Щоб, наприклад, розглядати перцептивні, мнемічні, інтелектуальні та інші психічні процеси як особливі види діяльності, по-

трібно насамперед довести, що кожен з них має специфічний мотив, специфічну мету, специфічний предмет і засоби. Звідси питання, чи має сприймання або мислення власний мотив, що відрізняється від того, який спонукає людину займатися, наприклад, дослідницькою діяльністю? Навряд чи такий мотив можна знайти. Сприймання і мислення виступають не як самостійні види діяльності, а як моменти реальної діяльності людини, як її «складові». Вони включені в діяльність дослідника (і будь-яку іншу), забезпечуючи відображення умов, предмета і засобів цієї діяльності, формування мотивів і цілей, виявлення проблем і вирішення завдань і т. д.

Як говорив І. М. Сеченов, роль психічних процесів у тому й полягає, що вони, будучи процесами відображення дійсності, забезпечують регуляцію діяльності, її адекватність тим умовам, в яких вона протікає. Інакше кажучи, основні функції психіки в діяльності – когнітивна та регулятивна [3].

**Висновки.** Вивчаючи діяльність, психологія розкриває (у всякому разі повинна розкривати), як у процесі цієї діяльності здійснюється суб'єктивне відображення дійсності, та який механізм психічної регуляції цієї діяльності. Її завданням є також вивчення впливу діяльності на розвиток психічних функцій, процесів, станів і властивостей людини.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1968.
2. Ледовская Н. М. // Двигательная активность человека и гипокинезия. – Новосибирск, 1972. – С. 22.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – С. 376. – Т. 1.

*С.В.Дорофей*

## **Психологічна природа творчої активності особистості**

Головним критерієм духовного розвитку людини є оволодіння повним і повноцінним процесом творчості. Той вид діяльності, в якому успішніше, вільніше проявиться творча активність особистості, і в тому обсязі, в якому людина може її виявити, залежить від складу особистості, від звичок, від особливостей життєвого шляху.

Об'єднання всіх сутнісних сил людини, прояв усіх її особистісних особливостей у діяльності сприяє розвитку індивідуальності, підкреслює, поряд із загальними, її унікальні і неповторні риси [2, с.127]. Творча активність особистості створює ту підйомну силу, яка виносить людину на новий культурний рівень, на новий соціальний рівень суб'єкта суспільних відносин незалежно від того, який масштаб її діяльності, швидко чи повільно вона впливає на розвиток суспільства і культури в цілому.

З вивченням питання творчої активності особистості були пов'язані багато напрямків у психології. Феноменологічним описом творчої активності займалися Д.Б. Богоявленська (1971, 1983, 1987); М.М. Морозов (1976); В.С. Роттенберг і В.В. Аршавський (1984); Л.П. Гримак (1989); Е.А. Куруленко (1990); Р. Мілгрем і Е. Гонг (1997). Над розглядом її взаємозв'язків з креативністю, творчими здібностями і творчим мисленням працювали Я.Л. Пономарьов (1960); А.В. Брушлінський (1967); В.Н. Пушкін (1967); J. Guilford (1967); S. Mednick (1969); В.С. Біблер (1975); Л.Б. Єрмолаєва-Томіна (1975, 1977); А.М. Матюшкін (1982); С. Torrance (1982); М. Вертгеймер (1987); В.М. Дружинін (1995); R. Steinberg (1995); Е. де Боно(1997).

Тим не менш, багато проблем творчої активності особистості залишаються недостатньо вивченими: серед них питання про причини та умови прояву творчої активності особистості, засоби її розвитку. Тому виникла необхідність проведення теоретичного аналізу та подальшої організації спеціальних експериментальних досліджень, спрямованих на виявлення ефективних засобів розвитку творчої активності.

Вивчення творчої активності має наукову та практичну актуальність тому, що саме творча активність кожної людини є суттєвим ресурсом розвитку суспільства.

Вченими виділяються наступні основні фактори, що забезпечують творчу активність людини: креативність, творчий потенціал, інтелектуальна активність (Д. Б. Богоявленська), надситуативна активності (В.А. Петровський).

Креативність – це «сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості».

Творчий потенціал – це «не тільки здатність до створення нового в науці чи мистецтві, але і нестандартність відношень до себе, своєї праці, спілкування, взаємодії з іншими людьми, вирішенню самих різних проблемних ситуацій і взагалі до життя в цілому» [3, с.149].

В.А. Петровський для характеристики механізму творчої активності ввів у психологію принцип надситуативної активності.

Отже, творча активність розуміється В.А. Петровським як надлишкова по відношенню до стимулу діяльність, яка характеризується самостійністю вибору об'єкта мислення, виходом за межі завдання, перетворенням завдання і стимулу, тобто творчість є не стимульованою ззовні пошуковою активністю.

Д.Б. Богоявленська [1] пропонує інтелектуальну активність в якості системоутворюючого фактора творчості. Інтелектуальна активність розглядається як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів в їх єдності. Вона забезпечує здатність особистості до ситуативно-нестимульованої продуктивної діяльності.

В емпіричних дослідженнях прояву творчої активності (Л.Б. Єрмолаєва-Томіна) була виділена вибірковість її прояву в залежності від форми, змісту завдання, від його складності і самостійності вирішення. Спільними рисами творчо активних людей, на думку Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної є яскраво виражена індивідуальність і емоційна гнучкість [4].

Розвиток уявлень про активність відбувалося ще в ХІХ столітті. На розвиток психологічної думки справила вплив еволюційна теорія Ч. Дарвіна про походження видів шляхом природного відбору, зокрема, на формування уявлень про адаптивні механізми прояву активності людини.

До початку ХХ століття в психології був накопичений великий експериментальний матеріал по проблемі активності, наприклад, по поведінку тварин і людини. Розбіжності у поглядах дослідників на природу активності призвели до виникнення різних напрямів у вивченні активності особистості. Концептуальні положення про поведінку тварин і людини, сформульовані в основних психологічних школах (біхевіоризм, психоаналіз, гештальтизм і гуманістична психологія) і в багатьох інших відгалуженнях від цих напрямів, які значно розширили уявлення про джерела, механізми регуляції та прояви активності людини.

В результаті спроб «удосконалення» фрейдизму, виникають певні різновиди моделі активності, в якості яких виступають «корінна тривога» (К. Хорні), «прагнення до любові» (Е. Фромм), «прагнення до успіху, переваги, влади, досконалості» (А. Адлер), «архетипи» (К. Юнг).

Що стосується гуманістичної психології, то модель активності в ній виражається короткою формулою: «Потреба – активність». Вищою потребою в гуманістичній психології визнається прагнення особистості до реалізації свого життєвого потенціалу, самоактуалізації (А. Маслоу).

Основи сучасного розуміння природи активності людини закладені в роботах М.Я. Басова, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе. У роботах М.Я. Басова людина виступає як активний діяч у середовищі. Л.С. Виготський, розвиваючи ідею активності індивіда, розглядає вплив історичного досвіду людства на формування активності людини. С.Л. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості і діяльності. Він розглядав діяльність як специфічну для людини форму активності. Проблема психофізіологічної природи активності розглядалась у роботах Н.А. Бернштейна, П.К. Анохіна, А.Р. Лурія та іншими вченими. Соціальній природі активності найбільша увага приділялася в роботах Б.Ф. Ломова, К.А. Альбуханової-Славської, Є.І. Шорохової.

Проблема активності упродовж багатьох років не втрачає своєї актуальності і практичної значущості. Активність вивчається на фізіологічному, психофізіологічному, психічному та соціальному рівнях. Такий багатоаспектний підхід до вивчення активності пояснюється її багатосторонністю, багаторівневістю, складністю.

#### **Список використаних джерел**

4. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей /Д.Б.Богоявленская// Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С.34-40.
5. Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды/ А.Л.Галин. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1989. – 128 с.
6. Галкина Т.В. Психологический механизм решения задач на оценку и самооценку/Т.В.Галкина // Психология творчества. – М., 1990, С.149-158.
7. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности/Л.Б.Ермолаева-Томина // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная [ Под ред. Я.А. Пономарева]. – М.: Наука, 1990. – С.117-130.

## **Формування іншомовної свідомості як одне із основних завдань навчання іноземної мови**

*Нова мова якісно змінює мовну свідомість, оскільки приводить до деякого зміщення “кута зору” на світ та його структуру.*

В певному розумінні основним завданням навчання іноземної мови є формування у того, хто навчається, іншомовної або, точніше, білінгвальної свідомості. Якщо на сьогодні є достатня кількість методичних розробок щодо вдосконалення вивчення іноземної мови, то внутрішня природа білінгвізму досліджена ще недостатньо.

В той же час сам по собі білінгвізм, його психологічна сутність, функціональний вплив на свідомість є складною проблемою не стільки педагогічної, скільки загальної психології. З огляду на це слід зазначити, що традиційно розрізняються дві царини свідомості: так звана когнітивна свідомість і мовна свідомість, які у різний спосіб, але однаковою мірою є детермінантами становлення картини світу. Когнітивна свідомість, основною відзнакою якої в такому контексті виступає її нетотожність мовній свідомості, є спільною або аналогічною практично для всього людства або для великих культуральних угруповань людей. Витоками такої спільності є універсальність механізмів пізнавальної та практичної діяльності людини, всезагальність категоріального устрою свідомості, що впливає з універсальності діяльного освоєння людиною світу та в цілому адекватного відображення його об’єктивних закономірностей. Тому загальні закони мислення, пізнання та структури свідомості не можуть не бути спільними, сутнісно схожими у різних мовних і культурних людських груп, і відповідно, системи мисленневих конструктів, у яких люди кодують свій особистий досвід, незважаючи на великі індивідуальні розходження, співпадають у своїх основах: так звані суперординантні (тобто найбільш узагальнені) конструкти різних людей у різних мовних та культурних спільнотах хоч і не цілком totoжні, але принципово схожі, мають одні підстави і природу.

На відміну від когнітивної свідомості, мовна свідомість, в основному, формується і водночас відображає особливості національної мови. Різні мови по-різному відображають навколишній світ. Вважається доведеним, що різні мови не просто “користуються” різними словами для позначення одних і тих самих понять або явищ. Вони у різний спосіб членують і конструюють світ, тобто різномовні картини одного й того ж світу є нетотожними за своєю структурою. Питання про те, як саме і за рахунок яких психологічних механізмів це забезпечується, й досі є не до кінця розв’язаним.

Важливість вивчення іноземної мови, проте, не обмежується тим, що людина одержує можливість спілкуватися з її носієм – безпосередньо чи через текст, більш вдалим, на наш погляд, є думка Л.С.Виготського про розвиток людини як триєдності генетичних процесів одного класу: 1) читання і оволодіння письмовою мовою; 2) засвоєння граматики рідної мови; 3) свідоме оволодіння іноземною мовою [1:203]. Свідоме “філологічне” (за Л.В.Щербою) вивчення іноземної мови є тією формою, “всередині” якої відбувається вплив навчання на розвиток, оскільки відбувається концептуалізація мови як такої: порівняння “плану змісту” і “плану виразу” приводять до усвідомлення та узагальнення окремих мовних факторів, більш свідомого користування словом як знаряддям думки.

При засвоєнні іноземної мови людині доводиться спиратися на всю семантику рідної мови як на основу. Засвоєне іноземне слово співвідноситься не з предметами дійсності, а зі словами рідної мови: значення слова чи поняття, оскільки воно не може бути виражене кількома словами, відривається, відчужується від своєї звукової іпостасі, набуває відносної автономності. При цьому виникає нове, усвідомлене, рефлексивне ставлення до слова як до форми існування й породження думки, тобто до слова як такого. Саме це мав на увазі Л.В.Щерба, коли говорив про вивчення іноземної мови як про засіб філософського подолання мови. “Порівнюючи детально різні мови, ми руйнуємо ... ілюзію. Наче існують непохитні поняття, які однакові для всіх часів і народів. У результаті виходить звільнення думки з полону слова, з полону мови і надання їй істинно діалектичної науковості” і “можна лише заздрити тим народам, які силою речей приречені на двомовність. Іншим народам його доводиться створювати штучно” [2:317].

В ході навчання іноземній мові “ми дуже швидко упевнюємося, що кожне нове іноземне слово примушує нас вдумуватися в те, що криється за ним і за власними словами рідної мови, примушує вдумуватися в саму суть людської думки. Це можна назвати подоланням рідної мови, виходом із її магічного кола”; “можливість відділити думку від способів її виразу ... допомагає висвітлювати різноманітні засоби виразу і в рідній мові та навчав не змішувати способи виразу із сутністю речей”. Причому таке подолання відбувається краще, якщо порівнюються полярні за структурою, принаймні несхожі мови, – це допомагає усвідомити хисткість конвенційності зв'язку понять та багатоманіття принципів побудови знакових систем. За В.Гете, хто не знає жодної іноземної мови, той не знає і своєї власної.

Аналіз проблеми розвитку особистості та свідомості і пов'язаності цих процесів з вивченням іноземної мови є відносно



новою проблемною цариною. Позначена ця проблема була в працях Л.С.Виготського та глибше розглянута в роботах Л.В.Щерби. Основою позиції Л.С.Виготського щодо ролі слова у психічному розвитку взагалі і розвитку свідомості зокрема, було його відоме положення про те, що вивчення іноземної мови, тобто нової знакової і смислової системи не просто “прибудовується (“пристраивается”) над уже існуючою і не надбудовується над нею, а вбудовується у свідомість (в термінології П.Я.Гальперіна “мовну свідомість”), і якісно, тобто системно, змінює всю свідомість людини: “слово, проростаючи у свідомість, змінює всі відношення і процеси”. Звідси і його менш цитована думка про те, що вивчення (свідоме вивчення) іноземної мови поряд із засвоєнням читання і письмового мовлення рідною мовою та опануванням граматики рідної мови є одним із трьох основоположних чинників культурного розвитку свідомості.

**Висновки.** Нова мова якісно змінює мовну свідомість, але тим самим змінює і свідомість когнітивну, оскільки приводить до деякого зміщення “куту зору” на світ та його структуру. Фундаментальне значення глибокого вивчення іноземної мови полягає, отже, в тому, що іншомовні знання формують так звану апперцепційну базу носіїв даної мови, тобто утворюють нову, збагачену і уточнену порівняно з різномовною, більш широку систему координат, у яку в подальшому будуть вбудовуватися отримувані молоді людиною знання.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – Собрание сочинений: Т.№2. – М: Педагогика, 1982. – С.5-36.
2. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

---

# ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

---

*М.М.Бурдукало*

## **Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку**

У зв'язку з розповсюдженням у сучасному суспільстві тенденції індивідуалізації у формуванні особистості, актуальним стає дослідження новітнього, не достатньо розробленого поняття автономізації, як прояву суб'єктності та активності особистості, завдяки чому, вона виступає суб'єктом власного розвитку, а не лише результатом цілеспрямованих впливів інститутів соціалізації.

**Метою** дослідження є аналіз особливостей юнацького віку як сенситивного періоду автономізації, систематизація новоутворень особистості та з'ясування місця автономізації у цьому комплексі.

Автономізація є основним завданням соціалізації на стадії індивідуалізації, від здійснення якого залежить, наскільки вдало людина наступну стадію інтеграції, на якій значимість процесів адаптації та автономізації урівноважується. [4] Згідно з періодизацією соціалізації, закінчення стадії індивідуалізації та початок інтеграції припадають на юнацький вік. У сучасній вітчизняній віковій психології (Д. Б. Ельконін, Л. І. Божович, В. В. Давидов, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачова) юність є одним з онтогенетичних періодів розвитку людської особистості, на межі підліткового віку і ранньої дорослості, який поділяють на два вікових періоди: ранню юність (15-17 років), що співпадає зі старшими класами шкільного навчання, є періодом появи психічних новоутворень. [6] Це – початкова стадія фізичної зрілості, статевого та психічного дозрівання, удосконалення когнітивних функцій, ускладнення інтелекту, розвитку формального мислення, оперування ідеальними категоріями. Перед юнацтвом постає завдання найважливішої значущості: вибір професії, підготовка до трудової діяльності та підготовка до вступу у шлюб та створення власної сім'ї, що зумовлюють необхідність самовизначення, вибору свого життєвого шляху. До новоутворень особистості юнацького віку відносяться самоусвідомлення та я-концепція, світогляд, самовизначення, ідентичність, автономізація, життєвий шлях особистості, навчально-трудова провідна діяльність, повернення до довірливих стосунків із значимими іншими та розвиток інтимного спілкування.

Всі вони є основою для подальшого функціонування особи юнацького віку як дорослої, сформованої особистості та її самореалізації. Ми звертаємо увагу на ідентичність та автономізацію, в основі яких лежать два протилежні за своєю сутністю механізми соціалізації – ідентифікація та автономізація[2]. Ідентифікація та автономізація розглядаються як діалектично пов'язані механізми: ідентифікація – механізм переживання суб'єктом ототожнення своєї тотожності з об'єктом ідентифікації: іншою людиною або будь-яким об'єктом. Автономізація є механізмом відстоювання окремим індивідом своєї природної і людської сутності, можливість виділити себе із загального цілого; зайняти особливе положення у суспільстві. Автономізація – прагнення індивіда виділитися з числа інших, переживання суб'єкта своєї відстороненості від об'єкта. Об'єктивно ідентифікація виступає як механізм «присвоєння» індивідом своєї людської сутності, як механізм соціалізації особистості, а автономізація – як механізм індивідуалізації особистості [С.81, 3]. В.С.Мухіна також відмічає, що саме в юності загострюється потреба до автономізації, прагнення захистити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх та близьких людей для того, щоб через рефлексію зміцнити відчуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання. Це є причиною потреби у спілкуванні і, водночас, підвищення вибірковості в спілкуванні та потреби в усамітненні, під час якого проходить заглиблення в себе, самовідчуття, саморефлексія[1]. Л.Є. Просандеева розглядає автономізацію як процес соціалізації, засобами якого формується самоцінність особистості, яку вона також додає до новоутворень юнацького віку[5].

**Висновки.** Ми пропонуємо віднести автономізацію особистості до новоутворень юнацького віку, як результат одного з завдань соціалізації, що полягає у формуванні здатності особистості усвідомити неповторність та цінність своєї особистості, розвивати її та нести відповідальність за себе, зберігати сталість поведінки і стосунків, відповідно до уявлень про себе, своїй самооцінці. Сутністю новоутворення стає індивідуальний профіль автономізації особистості, що складається співвідношення інтенсивності автономій, як елементів її системи: ціннісної, емоційної, поведінкової та психологічної. Дане новоутворення збігається за змістом з результатом стадії індивідуалізації у концепції соціалізації Петровського, та є однією з умов успішного проходження наступної стадії інтеграції.

#### **Список використаних джерел**

1. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.

2. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 304 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. / В. С. Мухина — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.
4. Петровский. Л.В. Развитие личности / Л.В. Петровский // Введение в психологию / Под общ. ред. проф. Л. В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996. — 496 с.
5. Просандеева Л. Є. Концепція автономізації-соціалізації власного “я” особистості / Л. Є. Просандеева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. — Т.2. — Вип. 7. — Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. — 320 с.
6. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. — К.: Академвидав. — 2006. — 360 с.

*Л.Г.Василюк*

## **Особливості вибору стратегій самореалізації юнацької молоді**

Разом із збільшенням інтересу до феномену самореалізації особистості, обумовленим розумінням її визначальної ролі в життєдіяльності людини, безперечно назріла потреба наукового обґрунтування і вивчення самореалізації індивідуальності як психологічної проблеми, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, здійснюваної у внутрішньому плані. Тобто, на перший план виходить обумовленість процесу самореалізації та самостановлення індивідуально визначеними ціннісними орієнтаціями, смисложиттєвими установками особистості, її мотиваційно-потребністною сферою. Деякі дослідники вважають, що прагнення до переваги — це боротьба за самоствердження, самостановлення та самовдосконалення. Згодом це універсальне прагнення, відкрите А. Адлером, знайшло своє віддзеркалення в концепціях самореалізації К. Хорні, самоактуалізації К. Гольдштейна і А. Маслоу, тенденції до актуалізації К. Роджерса, мотивації ефективності Р. Байта [1]. Ви-

ходячи з таких точок зору, самореалізація набуває продуктивного характеру тоді, коли вона направлена на розвиток індивідуальності і використовує адекватні суб'єктивні стратегії. Сьогодні існують термінологічні розбіжності та відмінності в тлумаченні цього поняття, відсутні розроблені психологічні теорії і моделі самореалізації індивідуальності.

У найзагальнішому вигляді самореалізація, як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожен момент часу. Самореалізація, мабуть, можлива тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для індивідуального зростання. Розвивати свої здібності, реалізовувати потенційні можливості, вирішувати свої особистісні проблеми і конфлікти без відходу в глухий захист – це серйозні випробування, з якими вимушена справлятися людина, яка вибрала свій власний шлях самореалізації. На цьому шляху зустрічаються свої «підводні рифи», подолати які можна, тільки володіючи певним запасом мужності і стійкості. Часто відповідність самому собі – це ризик нерозуміння, засудження, неприйняття іншими.

В сучасних умовах в якісно новому аспекті розглядається проблема розвитку і використання людського потенціалу. В процесі індивідуального самовизначення та становлення пред'являються вищі вимоги до самостійності, ініціативності та наполегливості людини, викликані змінами, які відбуваються в суспільстві. Ананьєв Б.Г. неодноразово відзначав посилення впливу людського чинника на різні сторони дійсності [2]. Все це обумовлює зростання актуальності проблеми самореалізації та самоствердження індивідуальності. При цьому загальна стратегія, тобто основне спрямування самореалізації та самоствердження, як загальний життєвий план особистості (індивідуальності) співвідноситься з її провідною діяльністю та системою домінуючих мотивів, смислоутворення тощо (Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв) [1, 4, 7]. Конкретний зміст самореалізації та самоствердження визначається «внутрішньою наповненістю», обумовлюється певним ціннісним смыслом (вибір життєвого стилю, означенням сенсу життя тощо) (Л. Бінгсвангер, Р. Мей, Л. Франкл, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн) [3; 9]. Динаміка процесів самореалізації та самоствердження, як психічна активність загалом, у своїх нейро-динамічних характеристиках відбиває певні темпераментні, характерологічні особливості, що визначає в самореалізації та самоствердженні своєрідний індивідуально-особистісний «малюнок» виконання дій (Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн) [3; 6; 9].

Виходячи з актуальності цієї проблематики, основною метою проведеного емпіричного дослідження було виявлення індивідуально-психологічних особливостей в юнацькому віці, які обумовлюють загальну стратегію, конкретний зміст і динаміку самореалізації та самоствердження особистості і набувають компенсаторного (або декомпенсаторного) характеру. Проведене дослідження зі студентами перших курсів Інституту «Соціальних технологій» упродовж 2011-2013 рр. виявило тенденцію до обрання стратегії самореалізації декомпенсаторного характеру зі схильністю до регресивних моделей індивідуально-особистісного прояву.

Першокурсники в своїй більшості знаходяться на найнижчому рівні самореалізації внаслідок слабкорозвиненої рефлексії, для них характерна малоактивна і малоусвідомлена життєва позиція. Стратегії самореалізації в основному обумовлені бажаннями вираженими в позиції гедонізму і спрощеному сприйнятті життєвого світу (по Ф.Е. Василюку) [3]. При цьому превалюють потяги і бажання, інтереси мало усвідомлені, тобто емоційний (афектний) компонент явно переважає над когнітивним. На такому рівні самореалізації частіше мають місце сильні ситуації, які свідчать про низьку саморегуляцію і самоорганізацію. В результаті дослідження було виявлено схильність до прояву (перенесення) конфлікту дитячо-бітьківських відносин на ситуацію навчання та відносин з оточуючими. Внаслідок слабкорозвиненої рефлексії (при зіставленні своїх бажань і можливостей) утруднене усвідомлене управління своєю поведінкою, яка стає неадекватною процесу самореалізації. Утруднена корекція у вигляді зворотного зв'язку через малодиференційовану самооцінку, слабо виражена ціннісна орієнтація. Визначається надмірно завищена претензійність, яка завжди поєднується з недооцінкою або повним ігноруванням об'єктивних реальних умов або вимог оточуючих.

Стратегії самореалізації засновані, як правило, на малоактивній життєвій позиції і недостатньо диференційованому самовідношенню, самооцінці і самопізнання в цілому, що виявляється в більшості ситуаціях, – як наслідок у ході самореалізації виникають утруднення. В основному першокурсники відрізняються завищеною самооцінкою, егоїстичністю та егоцентричністю, відносно високою активністю, яка поєднується з такими властивостями, як низький ступінь рішучості та цілеспрямованості і значний ступінь навіюваності і самонавіюваності. У них часто виявлялися поєднання вираженої сенситивності і тривожності з лабільністю та імпульсивністю (відкриті та непрямі прояви агресії). Висока потреба в контактах і лідерстві поєднувалася із середнім ступенем поступливості і низьким ступенем відповідальності. Тому деяка фіксація рефлексії виражається в утрудненні при ухваленні рішення і відповіді на пи-

тання «чи можу?». При цьому відповідь частіше переводиться в площину претензійності та критичного ставлення до оточуючих. Втрата адекватної критичності гальмує адаптивні механізми ідентифікації з соціальною групою і провокує появу невротичних способів реагування та конформізму. У зв'язку з недостатньо диференційованою життєвою позицією, інтерес проявляється на тлі недостатньої автентичності, особистісна відповідальність та мотивованість набувають відтінку повинності в результаті дисбалансу у бік акцентування когнітивного компонента за рахунок емоційного. В цілому все це обумовлює проявлення рис внутрішньо особистісних конфліктів, які штовхають до вибору неефективних стратегій та гальмують процеси самореалізації, виводячи на перші місця матеріальні цінності і потреби нижчого порядку.

**Висновки.** На сьогоднішній день студентська молодь на когнітивному рівні індивідуальної потреби в самореалізації (професійному становленні, отриманні знань тощо) не відчуває. Когнітивна орієнтація, зумовлена пріоритетом вимог, обумовлених зовнішніми факторами, і не має внутрішньої ціннісно-сислової основи. Емоційні реакції в своїй більшості мають афективний характер з деструктивними елементами і можуть бути пов'язані із проявами внутрішньо особистісного невротичного конфлікту, обумовленого суперечливими власними внутрішніми тенденціями і потребами, боротьбою між бажанням і обов'язком, між моральними принципами і особистими прихильностями. Відповідно і стратегії самореалізації, самоствердження, власна автентичність теж набувають рис внутрішньо особистісного конфлікту, поєднуючи підвищену вразливість і надмірну чутливість, які дестабілізують особистість.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380с.
3. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ
4. критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 90–101.
5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности. Личностные затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
6. Кохут Х. Анализ самости : Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Кохут ; [пер. с англ. А.М. Боковикова]. – М. : Когито-Центр, 2003. – 368 с.

7. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
8. Москаленко А. Т. Смысл жизни и личность / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука, 1989. – 205 с. – (Серия «Общество и личность»).
9. Мясичев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд. Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
10. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 224 с.
11. Эриксон Э. Трагедия личности / Э. Эриксон. – М. : Алгоритм, 2008. – 256 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
13. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни ; [пер. с англ. А. М. Боковиков]. – М. : Академический Проект, 2008. – 208 с.

*А.В.Гордеева*

## **Феномен персонификации мобильного телефона**

Современный мир всё глубже и глубже погружается в век информационных технологий, требующий психологического осмысления проблемы взаимодействия человека с техническими средствами. Особенности общения с использованием технических средств, в том числе мобильного телефона, можно рассматривать как общение непосредственно между людьми и как общение человека с мобильным телефоном как с партнёром. Как правило, именно во втором случае возникает феномен персонификации мобильного телефона, означающий наделение неживых предметов человеческими свойствами.

Изучение психологических и социальных аспектов взаимодействия человека и технических средств коммуникации, в том числе мобильного телефона, а также поиск эффективных методов применения информационных технологий приобретают в настоящее время особую актуальность.

У мобильного телефона есть ряд преимуществ, которых лишены другие средства коммуникации. Главные из них: скорость передачи информации (выигрыш во времени); немедленное уста-



новление связи с абонентом, находящимся на любом расстоянии, непосредственный обмен информацией в форме диалога и возможность достичь договоренности, не дожидаясь встречи; конфиденциальность контакта; экономия средств на организацию контактов других видов и др. В современном мире мобильный телефон обладает практически неограниченными возможностями, его используют не только как средство связи, но и как органайзер, фото и видео камеру, источник для выхода в Интернет, игрушку, устройство для чтения книг и т.д. Ряд современных телефонов вмещают в себя практически все функции компьютера.

Но при таких огромных возможностях, использование мобильного телефона может принести и вред. Было проведено большое количество исследований о влиянии мобильного телефона на физическое здоровье человека, хотя еще недостаточно исследований, связанных с психическим здоровьем человека.

Мобильная зависимость – это состояние человека, при котором телефон становится предметом культа, человек бессознательно совершает звонок ради самого звонка, не осознавая своих действий или неспособен объяснить его причину. Выделены виды и симптомы мобильной зависимости: потребность постоянного обновления мобильного телефона; потребность в постоянном общении; зависимость от СМС; псевдопрестиж обладания телефоном последней модели, боязнь пропустить звонок; ожидание «важного» звонка [2]. Можно предположить, что развитие мобильной зависимости будет связано с феноменом персонификации телефона.

Теоретический анализ литературы показал, что феномен персонификации мобильного телефона еще не был изучен, но широко исследовался феномен персонификации компьютера. Так как в наше время, благодаря развитию новых технологий, мобильные телефоны совершенствуются и большинство из них имеют функции такие же как у компьютера, то за основу были взяты подходы к исследованию феномена персонификации компьютера [1]. Персонификация мобильного телефона рассматривалась нами как феномен, возникающий в процессе общения с телефоном как с партнёром, связанный с наделянием его личностными характеристиками.

*Цель нашего исследования:* изучить феномен персонификации мобильного телефона, выявить его психологические особенности в юношеском и зрелом возрасте.

*Гипотеза:* существуют взаимосвязи персонификации мобильного телефона с определёнными психологическими особенностями личности у разных категорий пользователей мобильного телефона. Есть различия в персонификации мобильного телефона: в юношеском возрасте степень персонификации выше, чем в зрелом возрасте.

В нашем исследовании принимали участие 60 человек: 15 девушек и 15 юношей в возрасте от 18 и до 30 лет, 15 женщин и 15 мужчин в возрасте от 30 до 60 лет. Исследование проводилось на протяжении 2012 года в г. Донецке.

В пакет психодиагностического инструментария вошли: анкета, методика «Телефон: кто он?», Пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста («Большая пятерка»), Тест суждений изучения общительности личности А.И. Крупнова.

Для изучения феномена персонификации была модифицирована методика изучения объект-субъектного образа компьютера А.М. Ходош и разработана специальная анкета. Данные, полученные по этим методикам, имеют высокую степень корреляции, что свидетельствует о достаточных диагностических возможностях этого инструментария. В дальнейшем предполагается провести их стандартизацию.

Анкета состояла из 18 вопросов, из которых 9 имели варианты выбора, и 9 являлись незаконченными предложениями. Анкета позволила получить данные о длительности и частоте пользования телефоном, его функциях, склонности к зависимости и степени персонификации.

Сравнение продолжительности пользования телефоном показало, что в среднем несколько дольше им пользуются люди старшего возраста, но в целом значимых различий по этой переменной не установлено. А вот менять модель телефона значимо чаще предпочитают молодые люди, причем 52% из них делают это каждые два года, 10% – каждый год, 6% – каждые полгода и только 31% – в случае его потери или поломки. Люди старшего возраста в большинстве своем (80%) меняют телефон, когда он сломается или потеряется. Больше положительных эмоций вызывает телефон у молодежи (80%), меньше у взрослых (67%), соответственно больше негатива у взрослых, что связано с трудностями освоения, проблемами в сети, плохим зрением и пр. Нет различий в назначении телефона: обе группы испытуемых чаще используют его как средство связи (56% и 67% соответственно), как органайзер и выход в Интернет (25% и 33%). 7% молодежи использует его как игрушку, взрослые этой функцией не пользуются.

Процедура опроса методики объект-субъектного образа мобильного телефона состояла в том, что испытуемому надо было дать 20 ответов на вопрос «Мобильный телефон: кто он?». Полученные ответы подвергались классификации посредством системы восьми следующих категорий: оценка субъектности, орудийные функции, коннотации или дополнительные значения, объектные оценки, внешний вид и устройство, социальные роли, личностные оценки,

качественные оценки. Также были получены генерализированные оценки особенности образа телефона; степень субъектности (объектности) этого образа, соотношение в нем позитивных и негативных оценок и меру типичности этого образа для данной выборки.

Анализ результатов методики показал, что только треть молодых людей имеют высокую степень субъектности мобильного телефона, а люди в зрелом возрасте практически не персонифицируют своё средство связи и имеют высокие показатели по категории «объектность» телефона. Они чаще воспринимают телефон только как средство связи и иногда ещё как органайзер, в то время как молодые люди наделяют его личностными характеристиками, такими как «друг», «помощник», «спутник в жизненных невзгодах», «верный товарищ», «вселяющий надежду», «красавчик», «зануда», «предатель» и др..

Корреляционный анализ позволил выявить связи степени персонификации с эмоциональным компонентом общительности личности ( $r=0,520$ ;  $p\leq 0,01$ ) и таким личностным фактором как «эмоциональная устойчивость-эмоциональная неустойчивость» ( $r=0,468$ ;  $p\leq 0,01$ ) в юношеском возрасте, что может свидетельствовать о том, что уровень персонификации мобильного телефона связан с эмоциональными особенностями, больше персонифицируют телефон эмоционально нестабильные личности.

Также были выявлены достоверные связи с другими личностными характеристиками, например, прямая связь степени персонификации с регуляторным компонентом общительности в зрелом возрасте ( $r=0,468$ ;  $p\leq 0,01$ ), которая говорит о том, что больше персонифицируют телефон зрелые люди с высокой степенью саморегуляции, имеющие активный стиль коммуникации. Была выявлена тенденция достоверной обратной связи степени субъектности образа мобильного телефона с фактором «привязанность – обособленность» ( $r=-0,348$ ;  $p\leq 0,07$ ), которая означает большую персонификацию телефона у лиц доверчивых, уважающих партнера.

**Выводы.** С помощью дисперсионного анализа было доказано влияние возраста и пола на персонификацию мобильного телефона, причем влияние возраста несколько больше, чем пола. Можно констатировать, что, во-первых, в юношеском возрасте феномен персонификации телефона проявляется сильнее, чем в зрелом, во-вторых, женщины больше персонифицируют телефон, чем мужчины.

#### **Список використаних джерел**

1. Гордеева А.В. Психологічні особливості процесу персоніфікації в діалозі «людина-комп'ютер»: автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.В. Гордєєва. – К., 2003. – 20 с.
2. Корягина О.П. Проблемы мобильной зависимости и причины их возникновения / О.П. Корягина // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С.14-19.

*П.Г.Давидов*

## **Психолого-педагогічна адаптація студентів до навчання у ВНЗ у системі неперервної освіти**

«Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», визначаючи принципи неперервної освіти, наголошує на необхідності забезпечення «наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку осіб для можливого переходу до наступних ступенів» [2]. Виходячи з цього особливого значення набувають питання, пов'язані з пошуком нових можливостей для здійснення взаємодії загальноосвітнього та вищого навчальних закладів, які спрямовані на партнерство в розробці провідних засад спільної діяльності (пошуку нових форм і методів), які б дозволили забезпечити головні принципи сучасної освіти – наступність і неперервність.

Проте, проблема управління взаємодією навчальних закладів (НЗ) загалом та загальноосвітніх (ЗНЗ) і вищого (ВНЗ) належить до інтернаукових проблем сучасної психолого-педагогічної науки, її розв'язують на нормативному (законодавчо-базовому), теоретико-методологічному (питання педагогіки та освітнього менеджменту) та практичному (соціально-психологічні та педагогічні питання) рівнях.

Найзагальніше розуміння психічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку й адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль [1, с. 9].

Можна чітко виділити п'ять аспектів адаптації першокурсника: 1) *формальний*, який торкається пізнавально-інформаційного

пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків; 2) **дидактичний**, пов'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, що відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна і пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який треба подолати; 3) **соціально-психологічний (суспільний)**, пов'язаний з труднощами в засвоєнні нових соціальних норм, встановленні та підтриманні студентом певного соціального статусу в новому колективі (форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних) зв'язків), стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності(неуспішності) і т. ін.; 4) **біологічний**, пов'язаний з адаптацією організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних, режиму праці, сну, фізичних навантажень, режим і якість харчування); 5) **професійний**, що передбачає формування любові до обраної спеціальності, уміння застосовувати знання на практиці, усвідомлення необхідності засвоєння визначено обсягу знань для одержання професійної освіти, поступове набуття професійних умінь і навичок.

**Висновки.** Усі ці сторони одного процесу тісно пов'язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси й особливості і відіграє важливу роль у житті першокурсника. Тому, ми можемо зробити висновок, що всі сторони процесу адаптації є дуже важливими для нормальної діяльності студента у ВНЗ. Запровадження різноманітних форм взаємодії між навчальними закладами повинні сприяти забезпеченню послідовної та неперервної підготовки до навчання на різних освітніх рівнях.

#### **Список використаних джерел**

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. /Н.А. Агаджанян – М.: ФиС, 1983. – 175 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІІІ столітті : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Міністерства освіти і науки. – Режим доступу до документу: [http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz\\_Pr\\_347.doc/](http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc/)

## Специфіка формування та соціалізації віруючої особистості

Людина тільки тоді може відповідати своїм сутнісним характеристикам як особистості, коли вона засвоїть соціальний досвід, тобто ту систему цінностей, нормативів, моделей поведінки, які людство сформувало за весь період свого існування. Це так званий процес інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом сприйняття загальноприйнятих норм, за висловом Т.Парсонса «вбирання» в соціальний одяг, окультурювання, що дозволяє людині виконувати різноманітні соціальні ролі. Як процес формування особистості відбувається за рахунок виховання з боку сім'ї, школи, оточення, суспільства. Велике значення у цьому процесі відіграє соціалізація, як форма передачі цінностей, засвоєння людиною необхідного духовного потенціалу, знань, приписів, табу, які стають орієнтирами в її повсякденному житті. Соціалізація, з одного боку, це засвоєння соціальних ролей, зразків поведінки, які дозволяють індивіду претендувати на зайняття певних соціальних позицій і заповнення відповідних соціальних статусів. З іншого боку – це оволодіння формами, цінностями, символами, нормами, традиціями, мовою, смислами культури, що надає особистості можливість ідентифікувати себе з певним соціальним середовищем та реалізуватися в ньому [7, с. 939].

Суспільство, передаючи соціальний досвід через процес виховання та соціалізації, з одного боку, забезпечує себе від проявів девіації, з іншого боку – готує особистість до виконання нею соціальних функцій. Ця система дій спрямована загалом на всіх громадян, оскільки цим суспільство за рахунок єдиної системи цінностей стандартизує, стереотипізує, легітимізує єдині норми та моделі поведінки. Щоправда, суспільство повинно при цьому враховувати, що цей процес не в однаковій мірі діє відносно окремої групи людей, які зорієнтовані на релігійний світогляд. Специфіка формування особистості, як і соціалізації цієї категорії людей полягає в тому, що засадничою для них є система релігійних цінностей, суспільні ж відходять на другий план, хоча й не відкидаються. В ході цього соціалізуючого процесу формується особистість з так званою синтезованою системою цінностей і серединною лінією поведінки. Приймаючи, певною мірою, суспільні нормативи, така особистість не вважає їх ідеальними і за основу бере релігійні.

Перш ніж розглянути специфіку формування релігійної особистості доцільно, на нашу думку, розглянути низку дефініцій поняття «особистість».

Особистість, читаємо в посібнику з соціології – соціальна характеристика людини, представлена комплексом якостей, що набуваються нею у суспільстві внаслідок включення її до системи соціальних відносин. Особистість – це стійка система соціально значимих властивостей, ознак і рис, яких набуває індивід у певному суспільстві під впливом інститутів соціалізації, відповідної культури, конкретних соціальних спільнот і груп, до яких він належить, і в життєдіяльність яких він залучений [5, с.84].

Особа, зазначає католицький богослов о. Здіслав Хлевінський, це відносно стійка, але динамічна психофізична структура тісно взаємодіючих актуальних і потенційних підструктур: пізнавальної (пізнавальна репрезентація із системою понять, переконань, із знанням) та мотиваційно-емоційної (різного роду потреби, включно із системою сповідуваних вартостей, позицій і суспільних ролей), інтегрованих осередком власних психічних актів, який зветься «Я». Особа, на думку цього богослова, є специфічною цілісністю, риси якої не зводяться до рис її компонентів і яка підтримує свою діяльність при зміні умов, підлягає трансформації розвитку під впливом контакту із середовищем, особливо суспільно – культурного життя [4, с. 68].

Інший богослов – Юзеф Козелецький бачить феномен особи, у першу чергу, в її діяльнісних проявах. Специфічною рисою людини, на його думку, є те, що вона здатна вийти поза ці рамки, тобто трансцендентувати (створити систему вертикальних зв'язків з Богом – В.Д.). Людина, переконаний він, не тільки асимілює культуру (людський досвід – В.Д.) в якій живе, а й творить її, як і себе [1, с. 197].

Зазначимо, що для позначення людини як суспільної істоти соціологи концентрують увагу на базовій абстракції, спеціально сконструйованій для «фіксації» соціальних аспектів людського буття – понятті (концепті) «особистість». Соціальність людини, за цим концептом, означає, що вона не може підтримувати своє життя і задовольняти свої потреби інакше, ніж у певній суспільній структурі, адаптуючись до соціального середовища, знаходячи своє місце в житті та реалізуючись у спілкуванні з собі подібними через певні регулятиви, які використовують соціальні інститути [7, с. 1028].

В чому ж полягає специфіка формування та соціалізації віруючої особистості? По – перше, це подвоєння світу, це – життя у двох вимірах: земному та небесному. Це, власне, і створює роздвоєння цілей життя, ідеалів, систем цінностей. Оскільки особистість зорієнтована на релігійні цінності, вона будує своє майбутнє, покладаючись на релігійну картину світу. А це робить її життя есхатологічно<sup>1</sup> спрямованим. Тобто реально проживаючи в земному вимірі,

<sup>1</sup> Есхатологія – вчення про кінець світу.

релігійна особистість помислами живе у світі майбутньому, світі вічності, який виникне на згарищі цивілізації після другого приходу Христа, якщо мова йде про християнський релігійний світогляд. Особистість цього типу буде свою віру в таке історичне майбуття, покладаючись на свою релігійну свідомість. Принагідно зазначимо, що релігійна свідомість – це система (сукупність) релігійних ідей, понять, принципів, міркувань, аргументів, концепцій, сенсом яких є здебільшого віра у надприродне [2, с. 251]. Релігійній особистості повинна бути притаманна і відповідна духовність як той внутрішній світ та потенціал, який свідчить, наскільки людина стала релігійною істотою і в своїй поведінці відповідає релігійним (а не світським – В.Д.) ідеалам та регламентативам. Сюди ж можна віднести і наявність в релігійній духовності такого її структурного компоненту як етизм (тяжіння до певної парадигми поведінки). Зауважимо до того ж, що в контексті релігійної ідеології духовність розглядається як розкриття в людині богоподібного образу, або богоуподібнення через Святого Духа. Духовною вважається особа, яка знає Священне писання та веде себе згідно його вимогам і приписам [2, с. 82-83].

Релігійна особистість, включаючи ті ж самі характеристики, що й нерелігійна, має здатність вірити в реальне існування надприродної сили (Бога, Абсолют) та систему відносин з нею. Окрім того релігійною особистістю можна вважати людину, яка вірить у Бога як творця і промислителя світу. Тобто людину – носія навіть мінімуму релігії слід вважати релігійною особистістю, оскільки цей мінімум суттєво позначається на всіх особистісних утвореннях психіки і насамперед на ключовому з них – ціннісно-орієнтаційному [1, с. 197].

Проблемним для соціалізації віруючої особи (формування роздвоєності) є й те, що церква через культову обрядовість, як і магічні та анімістичні ритуали виконує інтегративну (об'єднувальну) функцію. Вона реалізується як наочно-образне, урочисто-піднесене, таємничо-істинне втілення почуття «Ми» – групової, конфесійної солідарності, спільності. Культ завжди сприяє посиленню почуття «Ми» учасників культових відправ, згуртуванню, консолідації та інтеграції навколо культу як образно-дієвого втілення їх найвищих цінностей та ідеалів. Тому почуття групової солідарності у груповій та індивідуальній свідомості нерозривно пов'язується з культом. Групову солідарність – почуття «Ми» підсилює й те, що вона протиставляється почуттю «Вони» – гріховному світу, аморалізованому суспільству тощо [1, с. 97]. Зауважимо, що основними соціально-психологічними механізмами як формування релігійності, так і почуття «Ми» є переконування, навіювання, наслідування. Головним же джерелом цього для молодшої особи є проповідь [1, с. 97, 100–106].



Як ми бачимо, за рахунок переважаючого впливу релігійної системи цінностей та імперативів релігійна особистість певною мірою випадає із соціального виміру. В такому випадку краще вести мову про соціальну адаптацію як тимчасове пристосування до соціального середовища в рамках існування біологічного циклу. Оскільки соціальна адаптація існує у двох формах: активній (як спробі впливати на соціальне середовище) та пасивній (конформній, пристосовницькій [7, с. 942]), то для релігійної особистості притаманною є друга.

Слід мати на увазі, що людина віруючою не народжується, а стає у певний момент життя. У різних людей цей процес відбувається по – різному одномоментно чи внаслідок тривалої роботи душі і розуму. Залучення людини до віри називають наверненням, під яким розуміється одноразовий акт інтенсивного становлення віри в душі людини; це процес корегування та зміцнення вже наявної у неї релігійності (метаноя).

Зауважимо, що навернення як складний феномен зумовлює взаємодію різних об'єктивних, зовнішніх і суб'єктивних, внутрішніх факторів.

За своєю природою будь-який акт навернення належить до двох типів. Один із них пов'язаний із кризовими життєвими ситуаціями, що породжують інтенсивні емоційні переживання. Навернення іншого типу відбувається як поступове і спокійне посилення релігійності, якому не властиві різні емоційні потрясіння. Навернення першого типу, як показують дослідження, більше притаманне людям, які змінюють свої світоглядні орієнтації у зв'язку із сильними потрясіннями, чи кризами. Навернення другого типу в більшості відбувається або в дитячому віці під впливом релігійного виховання чи під впливом релігійного оточення, в яке потрапляє молода людина.

Слід зазначити, що дитяча психіка сприйнятлива до релігійних, особливо внутрішніх впливів. Основними причинами цього є почуття безпорадності, незахищеності, абсолютної залежності від дорослих, відсутність знань і життєвого досвіду; сугестивність (навіюваність), схильність до наслідування та емоційного зараження; вразливість, казково – міфологічне мислення, схильність до антропоморфізації та персоніфікації світу [4, с. 163-168].

Характерно, що в підлітковому віці дитяча гра, в якій дитина компенсує в уяві та відповідних імітуючих діях свої обмежені можливості, витісняється інтенсивним фантазуванням, що виконує цю саму компенсаційну функцію. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що особливості підліткового віку сприяють формуванню уявлень про Бога як про всемогутнього і водночас люблячого, доброзичливого і щедрого володаря-батька, на захист, піклування, турботливу

підтримку якого щодо розв'язання усіх складних для підлітка проблем завжди можна розраховувати.

Слід мати на увазі, що в роки юності процеси становлення інтересів, ціннісних орієнтацій, диспозицій самовідданості (при наявності сформованих релігійних уявлень) вже набувають системних ознак, утворюють функціональні структури, які взаємоопосередковують, взаємовизначають, взаємодоповнюють одна одну. Потреба своє «Я» – ідеальне, свої задатки, потенції, домогтися успіху стає пріоритетною. Тут самоствердження «Я» одночасно є й утвердженням буття самої людини, подоланням її земної втраченості [3, с. 170-171].

Вище означене дозволяє зробити низку **висновків**. По – перше релігійно зорієнтована особистість, включаючись у процес соціалізації, підходить до нього вибірково, не відкидаючи систему загальноприйнятих нормативів та цінностей, на перше місце ставить релігійні, покладаючись на свій релігійний світогляд.

По – друге, у своїй повсякденній практиці віруюча особистість використовує синтезовану систему цінностей та імперативів, що формує так званий серединний тип поведінки.

По – третє, включаючись у соціальний простір, особистість з релігійною системою цінностей орієнтує себе не на земний вимір реалізації та самоствердження, а не есхатологічний, який дав би їй право на життя у вічному Царстві Божому.

#### **Список використаних джерел**

1. Докаш В.І. Психологія релігії: навч. посіб. / уклад. В.І. Докаш. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 464 с.
2. Докаш В.І. Соціологія релігії: навч. посібник / В.І. Докаш. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 256 с.
3. о. Здіслав Хлевінський. Релігія та людська особа // Релігія в сучасному світі: Матеріали до курсу релігієзнавства. За ред. Г.Зімоня / З поль. перекл. Г.Теодорович. – Львів: Свічадо, 207. – С. 67-96.
4. Москалець В.П. Психологія релігії: посібник / В.П. Москалець. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
5. Особистість у системі соціальних зв'язків // Соціологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – 2-ге вид. доопр., доп. / за ред. В.І. Докаша. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 448 с.
6. Прядко О.І. Психологія релігії: підручник / О.І. Прядко. – К.: Академвидав, 2008. – 344 с.
7. Социология: энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

## **Психологія духовного становлення особистості викладача**

**Постановка проблеми.** Проблема духовного становлення особистості викладача в контексті питання підготовки майбутніх фахівців є вельми актуальною для сучасного суспільства. Адже завдяки духовності вчителя від Бога, мудрого, висококваліфікованого викладача, який всі свої зусилля спрямовує на забезпечення інтелектуального, духовного та фахового становлення майбутніх фахівців, можливо забезпечити високий рівень соціального та економічного добробуту суспільства, здорову націю, сильну державу.

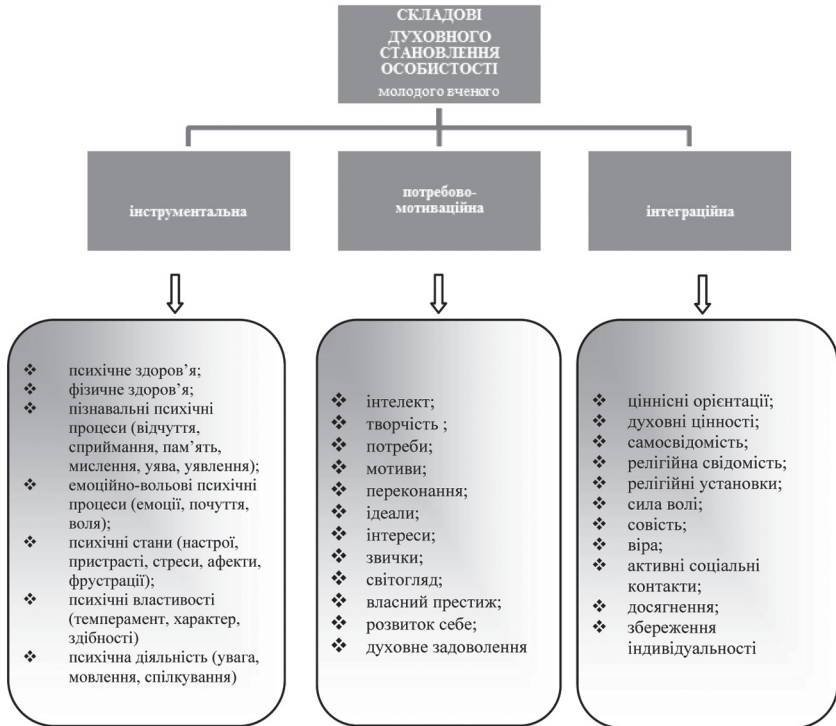
Проблемі духовності присвячено чимало досліджень: від Платона, Аристотеля, Панфіла Юркевича, Григорія Сковороди до наших днів: С.Д. Максименко, Г. О. Балл, М.Й. Боришевський, В. П. Москалець, М. В. Савчин, В.Ф.Моргун, Е. О. Помиткін, Н.І.Жигайло, І.В Сулятицький, зарубіжні вчені: Ф. Лерш, К. Г. Юнг, К. Роджерс, Р. Мейо, Дж. Коннорс тощо. У всі часи надавали великого значення духовності; дослідники вважали, що поняття «духовність» є похідним від слова «дух, що означає рухливе повітря, повівання дихання, носій життя. За вченням науковців, духовність – це загально-культурний феномен, який вміщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істини й краси.

**Аналіз останніх публікацій на тему дослідження.** В сучасній українській психології дослідження духовності відбувається за такими основними напрямками: філософсько-релігієзнавчим, предметом якого є духовність як досконалість віри в надприродні сили (Г. С. Сковорода, Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, В.О.Сухомлинський, Г. П. Ващенко); культурологічним, у контексті якого духовність постає як спосіб самобудови особи в межах культурного світу через самовизначення і самоспрямування особи, що передбачає не лише знання, але й почуття, осмислення дійсності, здатність до співпереживання (П. Р. Ігнатенко, В. Л. Плужний, М. І. Пірен, В. В. Москаленко, В. В. Рибалка); соціально-психологічним, в якому духовність розглядається як багатомірний соціально – історичний феномен, специфічність виявів якого зумовлена своєрідністю всесвітньої історії як поліцентричного утворення (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, М. В. Савчин, В. П. Москалець, Г. О. Балл, В.Ф.Моргун, Е. О. Помиткін, Н.І.Жигайло).

**Вклад основного матеріалу.** На нашу думку, духовність – це складний психічний феномен; вияв внутрішнього світу особистості; інформаційно-енергетична структура особистості, насичена симво-

лами, якими вона володіє. Духовність – це індивідуальна особливість особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити й діяти для інших. Під **духовним становленням особистості викладача** ми розуміли надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості особистості викладача; розвиток його духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу його життя, виступати на передній план усього процесу діяльності. Акумулятором духовності слугують наука, культура, релігія, мистецтво тощо.

Нами запропоновано авторську модель духовного становлення особистості викладача (рис. 1). У запропонованій авторській моделі духовного становлення особистості викладача нами виокремлено інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові.



**Рис. 1. Авторська модель духовного становлення особистості викладача**

На подальшому етапі дослідження нами запропоновано „Програму тренінгу духовного становлення особистості викладача”. До кожно-

го з 7 тем-блоків програми нами розроблено оригінальні вправи та модифіковано ті тренінгові вправи (інших дослідників), які можна було використати у відповідності до поставленої мети. Використовувались: рольові та ділові ігри, міні-дискусії, вправи із тренінгу особистісного зростання, вправи із тілесно-зорієнтованого тренінгу тощо.

**Програма тренінгу духовного становлення  
особистості викладача**

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	2	3
1.	Вступ до роботи	1. Ознайомлення з правилами роботи в Т-групі. 2. Формування атмосфери психологічної безпеки. 3. Психогімнастика.
2.	Ціннісні орієнтації викладача	1. Проективний малюнок „Я і моє місце в світі людей”. 2. Рольова гра „Погані люди – добрі люди. В чому різниця?”. 3. Ділова гра „Готуємо кодекс поведінки 21-го сторіччя”. 4. Вправи на зняття „затисків” у м’язях та підвищення рівня атмосфери безпеки у Т-групі.
3.	Духовне становлення особистості викладача	1. Рольова гра „Я – минулий, нинішній, майбутній. В чому різниця?” 2. Психологічний практикум „Чим я найбільше пишаюся в своєму минулому? Що було таке, що варто було б прожити інакше?” 3. Вправа „Порожній стілець – мої друзі та вороги у минулому”. 4. Брейн-стормінг „Визначення напрямків соціальної підтримки державою студентської молоді як її майбутнього творця”. 5. Вправи на зняття „затисків” у м’язях, вияв експресії через рух.
4.	Релігійні цінності викладача	1. Соціально-перцептивно орієнтований тренінг особистісного зростання „Я – очима інших. Чи можна мені довіряти?” 2. Групове обговорення „Людина, яка активно вірить в Бога – хто вона? Минуле, сучасне, майбутнє?” 3. Ділова гра „Якби Священну книгу написав Я?” 4. Вправи на зняття „затисків” у м’язях, вияв експресії через рух.

5.	Релігійна свідомість викладача	1. Дискусія „Релігійно свідома людина – „за” та „проти”. 2. Брейн-стормінг „Хто я – піщинка, крапля води, дувоніння вітерця – чи я відповідаю за майбутнє?”
		3. Ділова гра „Совість. Чи потрібна вона у 21-му сторіччі?” 4. Вправи на зняття „затисків” у м’язах, вияв експресії через рух.
6.	Обговорення підсумків тренінгу	1. Дискусія ”Я – до початку роботи в Т-групі. Я – після закінчення роботи в Т-групі. Що в мені змінилося?” 2. Вправи на зняття „затисків” у м’язах, вияв експресії через рух.
7.	Кінцеве заняття „Моє майбутнє”	1. Формування екзистенційного „Я”. 2. Розтиковка почуття „Ми” в учасників тренінгу. 3. Вправи на зняття „затисків” у м’язах, вияв експресії через рух.

Ми порівняли (рис.2) розподіл рівнів духовного становлення особистості викладача “до” і “після” впровадження „Програми тренінгу”. Зокрема, бачимо, що частка високого рівня духовності у викладачів внаслідок впровадження програми духовного становлення особистості зросла на 20 % .



**Рис. 2. Рівні духовного становлення особистості викладача (“до” і “після” впровадження «Програми тренінгу»)**

Також нами представлено критерії, яким повинен відповідати викладач: **моральні**: викладач мусить бути людиною релігій-

ною; бути практикуючим християнином; мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет; любити свою працю і поважати особистість студента; бути справедливим; мати етично-діловий такт і радість від спілкування; **інтелектуальні**: високий рівень фахової підготовки; точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви; темперамент, лабільна нервова система (вроджені чинники); сила волі і віра (набуті чинники); мовленнєва культура, риторика; інтуїція; спостережливість; **фізичні та канонічні**: одяг, постава, поведінка; шляхетність, одухотворення.

**Джерелами християнської моралі для викладача мають стати:** книга книг – Святе Письмо; Богословіє (як наука про Бога); Свята Літургія – вчителька життя (А.Шептицький); Молитва – розвиток душі; церковне мистецтво; християнська філософія (пізнання Бога).

**Висновки.** Утвердження і розквіт нашої держави можливий лише за умови професійного та духовного становлення і здійснення кожного громадянина, фахівця, професіонала, насамперед викладача, який має стати вирішальною силою, що забезпечить незворотність поступу України до своєї волі, слави, економічного та соціального добробуту, здорової нації, сильної держави.

#### **Список використаних джерел**

1. Балл Г. О. Психологія і духовність / Упоряд.: Г. Балл, Р.Трач // Гуманістична психологія. – 2005. – 279 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський. – К., 2000. – 76 с.
3. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008 – 336 с.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : наук. монографія / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255 с.
5. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С.Д. Максименко. – К. : КММ, 2007. – 296 с.
6. Москалець В.П. Психологія релігії: посібник / В.П. Москалець. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
7. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. О. Ю. Макселона. – Львів: Свічадо, 1998. – 320 с.
8. Савчин М. В. Віра в Бога як духовний стан людини / М. В. Савчин // Психологія і суспільство. – 2009. – № 2 (36). – С. 54–59.
9. Хоронжий А. Г. Соціологія релігії: курс лекцій / А. Г. Хоронжий. – Львів, 2005. – 188 с.

## Формування позитивного самоствавлення як компонента психологічного благополуччя

Одним із найважливіших показників соціального буття людини є її ставлення до себе. Будь-який прояв людини як соціального суб'єкта супроводжується включенням у цей процес його самоствавлення.

Самоствавлення є для психології традиційним об'єктом дослідження і не зникає з її поля зору з часів У. Джеймса (виняток становлять лише 20-40-і роки ХХ століття). За цей час накопичено багатющі теоретичні і експериментальні дані вивчення самоствавлення як об'єкта психологічного аналізу, розкрито механізми його формування, особливості функціонування і будови. До категорій, що найчастіше вживаються, розкривають суть ставлення людини до себе, можна віднести чотири: «загальна» або «глобальна самооцінка», «самоповага», «самоствавлення» і «емоційно-ціннісне ставлення до себе».

Найбільш сталим у психології є термін «глобальна самооцінка» (self-esteem). Слово «самооцінка» походить від латинського «aestimare», що означає оцінювання, яке людина робить відносно чисті-небудь значущості. У німецькій мові слово «Selbswertgefühl» означає «відчуття цінності», яке є у людини відносно самої себе. Глобальна самооцінка стала предметом психологічного аналізу завдяки виданим в кінці ХІХ століття працям У. Джеймса (1890). У низці джерел цей термін принципово відрізняється з терміном «самопізнання». Так, західні психологи в самопізнанні традиційно виявляють причину і сенс власної поведінки людини, його ставлення до інших людей, тоді як самооцінка підкреслює позитивний або негативний модус сприйняття себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей. Для позначення самопізнання як когнітивного блоку самосвідомості особи (когнітивна самооцінка, інтелектуальна, когнітивний рівень «образу Я») західні психологи найчастіше використовують таке поняття як «self-evaluation». У вітчизняній психології під глобальною самооцінкою переважно розуміється особливе афективне утворення особи, яке є результатом інтеграції самопізнання і емоційно-ціннісного самоствавлення або загальне відчуття «за» або «проти» себе як сукупність позитивних і негативних моментів самоствавлення. Необхідно відзначити, що у вітчизняній психології поняття єдиної, цілісної самооцінки не одержало свого розвитку: більшість досліджень присвячена приватним самооцінкам, які будучи чинниками саморегуляції особи, не дозволяють судити про суть ставлення людини до себе як такому.



Психологічне благополуччя традиційно розглядається в контексті проблеми якості життя як його суб'єктивна складова (В.А.Гордєєв і Ю.Александрович, Е.Р.Калітєєвська, К.Муздибаєв, В.А.Орлов і С.Р.Гіляревський тощо) і визначається як інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування (особистісного зростання, самоприйняття, управління середовищем, автономії, цілі в житті, позитивних взаємин з оточуючими), а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям. Психологічне благополуччя загалом можна визначити як поняття, яке виражає власне ставлення людини до своєї особистості, життю і процесам, які мають важливе значення для неї з точки зору засвоєних нормативних уявлень про «благополуччя» зовнішньому і внутрішньому середовищі і характеризується відчуттям задоволеності. Благополуччя залежить від наявності чітких цілей, успішності реалізації планів діяльності та поведінки, наявності ресурсів та умов для досягнення цілей. Неблагополуччя з'являється в ситуації фрустрації, моногонії та ін. У поняття суб'єктивного благополуччя необхідно включати і конкретні форми поведінки, які дозволяють покращувати якість життя (в усіх її іпостасях: матеріальному, духовному та соціальному), дозволяють досягати високого ступеня самореалізації.

Потреба в позитивному ставленні до себе як джерело захисту «Я» є предметом вивчення не тільки окремих дослідників, вона виявляє своє органічне місце в теоретичних концепціях більшості психологічних шкіл. Як приклад можна назвати ідеї К.Хорні (психодинамічна традиція), М.Якобі (аналітична психологія) і К.Роджерса (гуманістичний напрям в психології).

Людина не завжди прагне зберегти позитивне ставлення до себе. У психології описані факти, коли він наполегливо відстоює негативний «образ Я», не прагне змінювати цей образ навіть у разі позитивних зовнішніх оцінок. У разі успіху він активно захищає наявну самоповагу, покладаючи відповідальність на везіння, а при невдачі – на відсутність у себе здібностей. Так, К.Роджерс (1994) пише, що існують люди, які прагнуть зберегти негативне самоставлення і підтримати свою нікчемність, навіть всупереч реальним успіхам. Найорганічніше таке пояснення представлено в концепції когнітивного дисонансу. У психологічній літературі описано особливий мотиваційний механізм захисту ставлення до себе, коли люди прагнуть зберегти наявну самоповагу навіть тоді, коли йому властивий яскраво виражений негативний тон. У підставі цього механізму найчастіше виявляється потреба людини в стабільності.

Думається, що порівняння себе з протилежним «Не-Я» не є універсальною захисною формою аутокомунікації. Так, у психологічній літературі виділяються такі критерії аналізу внутрішнього діалогу як особливості партнера по внутрішньому діалогу: чи виступає партнер як актуальний або уявний образ, децентрований діалог або егоцентричний, коли суб'єкт приводить до повної згоди з власною позицією опонента. Нарешті, можна говорити про аутокомунікації із значущим і незначущим, з узагальненим і конкретним іншим, про внутрішній діалог і монолог. Описані В.Ф.Сафіним механізми захисту самооцінки через заниження рівня оцінки тих, що оточують до рівня власної самооцінки («Вони не кращі за мене»), зведення самооцінки до середнього, порівняно стійкого рівня («Я не гірший і не кращий за інших») припускають порівняння себе з узагальненим іншим. Збереження загального позитивного рівня самооцінки можливо завдяки поєднанню неадекватно високої і адекватно низкою самооцінок по відношенню до різних аспектів «Я» («Я гірше в цьому, зате краще в тому»), «необгрунтованому» перенесенню або генералізує високого і адекватного рівня самооцінки результатів однієї діяльності на результати іншої («Якщо можу це, зможу і те»), підйому рівня оцінки себе в значимих областях і зниження його в менш значимих. Усі ці механізми захисту самоставлення виявляють монологічну за своєю суттю аутокомунікацію. Другим найважливішим рівнем аналізу захисту самоставлення є вивчення його структурного забезпечення. В цьому випадку дослідницький інтерес звернений до проблеми відмінностей у ступені схильності захисту структурних компонентів самоставлення, до специфіки способів їх захисту, структурним підставам підтримки самоставлення на стійкому позитивному рівні.

**Висновки.** Самоставлення є тією психічною освітою, яка активно захищається суб'єктом. У загальному процесі захисту самоставлення можна виділити механізми збереження його позитивного емоційного тону і підтримки наявного ставлення до «Я». У підставі названих механізмів лежать принципово різні за своїм змістом потреби. Захист високого позитивного рівня ставлення до себе будеться на суб'єктивній перевазі позитивних переживань негативним. Підтримка ж наявного ставлення людини до себе базується на його компенсаторній потребі в самоконтролі.

Нарешті, підвищення самоставлення може здійснюватися за рахунок активної самоподачі і самоприкрашання, виключення з образу «Я» рис, які можуть викликати навіть тінь самонепривабливими. Приписування собі чудових якостей призводить до того, що заглушаються несприятливі для суб'єкта оцінні реакції тих, що із сторони оточують. На цьому фоні інші просто прог्राють, вигляда-

ють менш соціально привабливими. Переживання нереалізованості «Я» завдяки здійсненню такої стратегії захисту кінець кінцем переноситься назовні, на інших людей.

### **Список використаних джерел**

1. Кольшко А. М. Психология самоотношения / А. М. Кольшко. – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев – М. : МГУ, 1991. – 108 с.
3. Сарджвеладзе Н. И. Структура самоотношения личности и социо-генные потребности / Н. И. Сарджвеладзе // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 69.

*О.М.Капустюк*

## **Формування шлюбно-сімейних відносин крізь призму ЗМІ**

Впровадження нових інформаційних технологій у різні сфери суспільного життя поступово стає чинником формування нових духовно-етичних основ суспільства, що спираються на екранно-комп'ютерну культуру.

Переваги екранно-комп'ютерної культури очевидні: загальнодоступність інформації; розширення можливостей спілкування, зменшення тимчасових витрат на рутинні процеси і збільшення його долі на творчу діяльність; величезні можливості для розвитку всляких форм освіти і самоосвіти, заснованих на нових інформаційних технологіях.

Проте за допомогою інформаційної дії може відбуватися і формування віртуальної реальності з явним спотворенням дійсності. В результаті особистість опиняється у нереальному, штучному світі. При цьому порушується адекватна розумова діяльність, система мотивації, втрачається зв'язок з реальністю [3, С. 60]. Іншими словами, міфологічна реальність, що створюється засобами масової комунікації, може в свідомості людини діяти як першопричина, що наділяє дійсність своїми властивостями [6].

Прикладом цього служать соціально-сімейні міфи, що є продукцією засобів масової комунікації, які, з одного боку фіксують динаміку процесу соціокультурного перетворення, або зміни сім'ї, з іншої – є важливим чинником, що обумовлює характер і результати

цього процесу. Міфологізовані образи сім'ї, сформовані ЗМІ, впливають на тенденції і оцінки родинно-шлюбних стосунків.

Тому, ми можемо стверджувати, що одну із найважливіших ролей у формуванні соціалізації особистості відіграють засоби масової інформації.

Щодо значущості ролі друку, радіо і телебачення у громадському житті свідчать їх бурхливе зростання, поширеність і доступність масової інформації. Друкарське й усне слово, телевізійне зображення здатні в найкоротші терміни досягти найвіддаленіших районів, проникнути у будь-яке соціальне середовище.

Від інших типів комунікацій найбільше відрізняється телебачення. І цьому є певні причини. По-перше, телеобрази, на відміну від символів мови або листа, подаються так, щоб глядач міг би їх «читати» як реальну подію, що могла статися із ним. По-друге, образи, які показує нам телебачення, здатні сформувані певне трактування подій на екрані, найчастіше продемонстроване повідомлення не має нічого спільного з реальністю. Отже, відбувається деяке кодування, яке непомітне для аудиторії, внаслідок чого з'являється можливість активації механізмів маніпуляції.

Тому, іншими словами, образи, які втілюються у життя через телебачення, – це лише певна сукупність різних символів, вони можуть бути істинні, а можуть бути і неправдиві, але, як би то не було, вони в силах зробити маніпулятивну дію на свого споживача. Повідомлення, що демонструються на екрані, – це в першу чергу естетична інформація. Телевізійному аудіовізуальному потоку різних повідомлень не так важлива логіка (послідовність викладу, осмислений контекст), особливо якщо вона не дає можливості розважити публіку або налаштувати її на певну хвилю. Реальність може інсценуватися без якої б то не було логічної зв'язки і належної аргументації. Найчастіше так і відбувається. Саме завдяки цьому «фокусу» у аудиторії складається враження щодо навколишньої дійсності, яке їм навіюється з екрану.

Згідно теорії референтних груп, кожна людина орієнтується на певну групу (або декілька груп), членом якої він може і не бути, але норми, ідеали і цінності якої сприймає як зразки, еталони власної поведінки. Для багатьох людей однією з таких референтних груп виступають їх кумири – популярні актори, співаки, телеведучі, режисери, спортсмени – люди, які постійно знаходяться у центрі уваги мас-медіа [7, С. 191]. Моделі їх родинної поведінки, що демонструються засобами масової інформації, для багатьох стають зразками їх власної сімейної поведінки.

Російські учені І. Проневська, Г. Короткова, М. Анікіна, Ст. Хруль, І. Белобородов та ін. здійснили низку соціологічних дослі-

джень проблеми щодо уявлення сім'ї, родинних ролей і гендерних стереотипів у просторі масових комунікацій суспільства [1; 5] Ними було проаналізовано значні масиви різних за форматом текстів-сюжетів телереклами, текстів пісень, що транслюються популярними радіостанціями, публікацій у пресі, а також повідомлень тематичних інтернету-сайтів. Зібрані в ході проведення дослідження матеріали дозволяють проаналізувати зміну ціннісних уявлень щодо сім'ї та шлюбу, виявити низку соціально-родинних міфів, що закріплюють в суспільній свідомості, в першу чергу в свідомості молоді, нові образи сім'ї.

А що вже сказати щодо таких передач як «Холостяк», «Смачне побачення» або «Детектор брехні», які тиражують низькі стандарти культури і ставлять під сумнів сімейні цінності. Сучасні засоби масової інформації не лише фіксують порушення ієрархії ціннісних родинних пріоритетів, але, на жаль, і самі частенько сприяють процесу їх девальвації. Насправді, склалася парадоксальна ситуація: у державі, що має багатющі традиції і культуру, щодня поширюється інформація, що завдає шкоди духовному здоров'ю, і в першу чергу – дітям і молоді.

Всі соціально-родинні міфи, що продукуються сьогодні засобами мас-медіа, на їх погляд, можна умовно розділити на дві групи. У першу групу можуть бути включені уявлення й образи, що пов'язані з традиційною сім'єю, в другу – все, що пов'язане з новими формами родинно-шлюбних стосунків.

Загальний зміст міфів щодо традиційної сім'ї, які транслюються засобами масової комунікації, можна визначити так: «традиційна сім'я – в значній мірі анахронізм, вона вичерпала себе»; «сім'я – це тягар, що заважає робити кар'єру», «офіційна сім'я – це обмеження особистої свободи», «офіційні стосунки вбивають романтичні відчуття, любов», «подружня зрада – це атрибут офіційного браку»; «багатодітні сім'ї – це неблагополучні, маргінальні сім'ї», «насильство по відношенню до дітей – масове явище в названих сім'ях». Емоційно-оцінний компонент конструйованого ЗМІ образу традиційної сім'ї найчастіше негативний [3, С. 61].

Сучасний спосіб життя молодих людей ми можемо описати як егоцентричний і направлений на досягнення власних цілей, що обумовлює ігнорування відповідальності, яка необхідна для продуктивних сімейних стосунків. Тому виникають значні протиріччя між сімейними ролями, люди відмовляються від традиційних, у нашому розумінні, форм сім'ї. Як відзначає низка дослідників, хоча сім'я поки що продовжує вважатися життєво важливою цінністю, для багатьох людей набагато більшу значущість мають високий дохід, кар'єрне зростання, підвищення кваліфікації. Тому, сім'я з дітьми

стає не конкурентоздатною в боротьбі престижних цінностей [3, С. 62].

На нашу думку, інформація, що подається з блакитних екранів, має руйнівний вплив на поведінку і ціннісні орієнтації молоді та підлітків, вік яких передбачає постійну відкритість психіки до зовнішніх впливів, недостатньо високий рівень критичності, високий рівень пристосовності і досягнення самоствердження в середовищі міжособистісних стосунків. Потік негативної інформації, що захлеснув мас-медіа, формує у людей недовіру до інститутів державної влади, приводить до морального і психічного спустошення.

Отже, формування ціннісних установок сім'ї відбувається під впливом засобів масової інформації, який лише припускає пропаганду й ідеологію позитивного іміджу сім'ї. А насправді, негативний образ сім'ї, що був створений мас-медіа, аж ніяк не укріплює родинні цінності, а, навпаки, сприяє кризі інституту сім'ї, а криза сім'ї – це, перш за все, криза соціальних цінностей.

**Висновки.** Створювані засобами масової комунікації родинні міфи мають значний потенціал дії на формування моделі сучасної сім'ї і родинної поведінки. Ця міфізована інформація набуває чуттєво-виразної конкретності, легко запам'ятовується, має естетичний характер життєвого світу сучасної людини і, одночасно, створює можливість перетворення її в об'єкт маніпуляції.

Сім'я перестає бути цінністю для людей, зникають мотиви, що спонукають молодих людей до одруження, народження і виховування дітей, і економічний чинник у такому випадку не відіграє провідної ролі.

В зв'язку з цим, актуалізується проблема родинної політики, головні принципи якої покликані забезпечити як сприятливі умови функціонування сім'ї, так і дотримання суверенітету сім'ї і захист її права на вільний розвиток.

#### **Список використаних джерел**

4. Аникина М. Семейные ценности в сознании участников интернет-коммуникации. Опыт исследования текстов самовыражения массы [Электронный ресурс] / М. Аникина, В. Хруль // Электронный научный журнал факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова. – Медиаскоп. – 2011. – Вып. 2. – Режим доступа к журналу: <http://www.mediascope.ru/node/788>.
5. Антонов А.И. Микросоциология семи / А.И. Антонов. – М.: Инфра-М, 2005. – 368 с.
6. Каирова И. А. Современные семейные мифы в пространстве массовой коммуникаций / И. А. Каирова // Гуманитарные и социальные науки – 2011. – № 6 – С. 58-64.

7. Коробкова В.В., Метлякова Л.А. Внушающая роль СМИ в аспекте развития воспитательного потенциала современной семьи: Материалы международной научно-практической конференции [«Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца»] (г. Пермь, 1-2 июня 2009 г.). – Пермь: Пермский государственный педагогический университет, 2009. – Ч. I. – С.239-243
8. Короткова А.В. Формирование имиджа семьи под влиянием средств массовой информации (социологический аспект): Автореф. дис. на соискание степени канд. соц. наук.: спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / А. В. Короткова. – М. 2007. – 23 с.
9. Кузьмин Н. И. Некоторые аспекты влияния компьютерных технологии на нравственно-правовое воспитание подростка [Электронный ресурс] // ФОНД «РОСС-XXI ВЕК». Режим доступа: <http://kaiross21.ru/?p=181>.
10. Медведева Е. Основы рекламоведения / Е. Медведева. – М.: РИП-холдинг, 2005. – 262 с.
11. Савинова О. Н. Ценностные ориентации в зеркале современных СМИ: к проблеме освещения семейных ценностей / О. Н. Савинова // Социология СМИ и массовых коммуникаций. – 2012. – Вып. №4.

*А.О.Курбатова*

## **Психологічні чинники розвитку навчальної мотивації студентів у період навчання у ВНЗ**

**Актуальність** обраної теми можна розглядати у двох аспектах: науковому та прикладному. На рівні науки тема дозволяє здійснити вивчення і систематизацію викладу проблематики навчальної діяльності у творах різних авторів, визначити специфіку мотивації навчальної діяльності у порівнянні з іншими видами мотивації, виявити структурний взаємозв'язок динаміки мотивації навчальної діяльності з процесом соціалізації молодого людини. На прикладному рівні представляє інтерес можливість адаптації навчальних програм і виховних заходів до специфіки мотиваційної сфери студентської молоді на різних етапах навчання, виходячи з виявлених закономірностей їхньої мотиваційної спрямованості.

У зв'язку з тим, що спонукання можуть бути усвідомленими чи неусвідомленими, виникає питання: чи завжди мотив усвідомлений. Так, говорячи про мотивовану чи невмотивовану поведінку, припускають існування неусвідомлених мотивів, тому ясно, що за «невмотивованою» поведінкою все одно стоїть якийсь спонукання, нехай і не усвідомлене особистістю.

Згідно, запропонованої А. А. Файзулаєвим послідовної концепції, виділяються три етапи, які проходить мотив у своєму становленні: виникнення спонукання; усвідомлення спонукання; прийняття особистістю усвідомленого спонукання як мотиву. Звідси слідує, що не може бути неусвідомленого мотиву. Розвиток одного з двох типів мотивації (на досягнення успіху або на уникнення невдачі) на теоретичному рівні може бути пояснений так званою «теорією очікування». Згідної цієї теорії «очікування варто розглядати як оцінку певною особистістю ймовірності визначеної події.

У випадку аналізу мотивації до навчання ця теорія виділяє важливість трьох взаємозв'язків: витрати праці – результати; результати – винагороди; валентність (задоволеність винагородою). Очікування у відношенні витрат праці – результатів – це співвідношення між витраченими зусиллями й отриманими результатами. Очікування у відношенні результатів – винагород виступають як очікування визначеної винагороди чи заохочення у відповідь на досягнутий рівень результатів. Валентність – це передбачуваний ступінь задоволення, що виникає у людини внаслідок одержання визначеної винагороди. Отже, відповідно до теорії очікування, якщо значення кожного з цих трьох факторів буде малим, то буде слабкою мотивація і низькими – результати праці. Неприятлива мотивація навчання формується зазвичай ще у шкільні роки: витрачені зусилля не призводять до виконання учбового завдання (наприклад, розв'язання складної арифметичної задачі) або старанно виконане завдання не отримує належної оцінки у вчителя, або ж позитивна оцінка не викликає задоволення, оскільки не забезпечує досягнення таких особисто значущих цілей, як радість батьків, повага з боку однолітків тощо. Всі ці фактори руйнують позитивну мотивацію, а мотивація на уникнення невдачі в свою чергу закріплюється і формує стиль поведінки особистості при навчанні у вищій школі та й в усьому подальшому житті. У залежності від часу зумовлювання діяльності, виділяють далеку і близьку мотивацію. У залежності від соціальної значущості, виділяють соціальні мотиви й вузько особистісні мотиви. Так само виділяють граничні і позамежові мотиви. Граничні мотиви – це ті цінності, якими дана діяльність безпосередньо «обдаровує» її учасників і суспільство. Тому, позамежові мотиви – це ті найважливіші цілі, що у кінцевому рахунку обумов-



люють таку діяльність у соціальному й особистому плані, хоча в ній самій вони безпосередньо ще не досягнуті. К. Обухівський так само виділяє захисні мотиви – ці мотиви ніби «прикривають» потреби, у яких людині важко зізнатися навіть самій собі. Прояв захисного мотиву має місце тоді, коли дії не суперечать меті, але пов'язані з нею тільки частково. Розрізнять так само мотиви визначеного виду діяльності – навчальні, трудові й інші. Істотним для дослідження структури мотивації виявилось виділення Б. І. Додоновим її чотирьох структурних компонентів: задоволення від самого процесу діяльності; прямий результат діяльності; винагорода за діяльність; запобігання санкції, що загрожує у випадку ухилення від діяльності чи несумлінного її виконання.

Вивчення теми доводить, що лише при поєднанні усіх чотирьох вказаних структурних компонентів можливо забезпечити ефективну мотивацію особистісної активності. Основними мотивами вступу до вишу є: прагнення знаходитися в колі студентської молоді, велике суспільне значення професії і широка сфера її застосування, відповідність професії інтересам і схильностям та її творчі можливості. Існують відмінності в значимості мотивів у юнаків та дівчат. Дівчата частіше відзначають більшу суспільну значущість професії, широкую сферу її застосування, можливість працювати у великих містах та наукових центрах, бажання брати участь у студентській художній самодіяльності, хороші матеріальні дивіденди як результат професійної діяльності. Юнаки ж частіше відзначають, що обрана професія відповідає інтересам та схильностям, посилаються також і на сімейні традиції.

Істотно впливають на мотиви вступу до ВНЗ соціальні умови життя. Це видно, зокрема, за даними, отриманими С. В. Бобровицькою, в період переходу країн СНД до ринкової економіки. Втрата цінностей минулого, несприятливе становище системи освіти і війська призвели до нових мотивів вступу до ВНЗ. Фактори, що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до навчання були виділені А. І. Гебос [1]: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної і практичної значимості знань, що засвоюються; емоційна форма викладення навчального матеріалу; показ “перспективних ліній” у розвиткові наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності; наявність допитливості і “пізнавального психологічного клімату” в навчальній групі.

Є. П. Ільїн зазначає, що на базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, соціально-громадської і особистісно-престижної) у студентів (як і у учнів школи) з'являється певне ставлення до різних навчальних предметів. Воно

обумовлюється: важливістю предмету для професійної підготовки; інтересом до певної галузі знань і до даного предмету як її частини; якістю викладання (задоволеністю заняттями з даного предмету); мірою труднощів оволодіння цим предметом зумовлених здібностями студента (учня); взаєминами з викладачем певного предмету.

Всі ці мотиваційні чинники 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 значущість для кожного студента усіх цих компонентів складної мотиваційної структури. Це дозволить встановити і мотиваційну напруженість у такого суб'єкта, тобто суму компонентів мотиву навчальної діяльності: чим більше компонентів обумовлює цю діяльність, тим більшою є мотиваційна напруженість [2]. За даними В. А. Якуніна, більшість абітурієнтів різних ВНЗ має слабкі або зовсім не має адекватних уявлень про свою майбутню роботу і професійні вимоги. Н. Ш. Валеева та Н. М. Пейсахов повідомляють, що тільки 5 % студентів виявилися в змозі відзначити, які саме якості особистості, знання, уміння і навички повинні бути сформовані в процесі професійного навчання у ВНЗ. Р. С. Вайсман спостерігав динаміку зміни від 1-го до 4-го курсу мотивів творчого досягнення, “формально-академічного” досягнення і “потреби у досягненні” у студентів психологічного факультету. Під мотивом творчого досягнення автор розуміє прагнення до вирішення якої-небудь наукової або технічної задачі і до успіху в науковій діяльності. Мотив “формально-академічного” досягнення розуміється ним як мотивація на оцінку, хорошу успішність; “потреба у досягненні” означає яскраву вираженість обох мотивів. Р. С. Вайсман виявив, що мотив творчого досягнення і потреба досягнення збільшуються від 3-го до 4-го курсу, а мотив “формально-академічного” досягнення знижується від 2-го до 3-4-го курсам. При цьому мотив творчого досягнення на усіх курсах значно превалював над мотивом “формально-академічного” досягнення. В структурі мотивації навчальної діяльності вагоме місце посідають такі компоненти: задоволення від самого процесу діяльності (процесуально-змістовна чи інтринсивна мотивація); прямий результат діяльності (диплом, певні знання, матеріальні продукти діяльності та ін); винагорода за діяльність (оцінка, схвалення, самопідкріплення); запобігання санкціям, що загрожують у випадку ухилення від діяльності чи несумлінного її виконання (яскраво виражена у випадку домінування мотивації уникнення невдач).

Три останні структурні компоненти відносяться до сфери так званої екстринсивної мотивації (мотиватори мають зовнішнє походження).

**Висновки.** Як правило, кожна діяльність спонукається комплексом, поєднанням процесуально-змістовних (інтринсивних) і екстринсивних мотивів, причому в одних ситуаціях переважно діють екстринсивні, а в інших – процесуальні мотиви. Інтринсивно мотивовані форми активності справляють враження відсутності мети; мотивується процес, а не результат діяльності, в той час коли екстринсивні орієнтовані на досягнення, вимоги, престиж чи матеріальні цінності. Високу і довгострокову продуктивність діяльності забезпечує саме процесуально-змістовна (інтринсивна) мотивація.

#### **Список використаних джерел**

1. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению / А.И. Гебос // Воспитание, обучение, психическое развитие. – М., 1977
2. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивационной деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.

*Г.Р.Лаптева*

## **Особливості та механізми духовної самореалізації особистості у психологічній науці: теоретичний аналіз**

**Постановка проблеми.** Останнім часом ми спостерігаємо, що все більше уваги приділяється проблемі духовності та самореалізації особистості. Проте, як ми бачимо, на сучасному етапі психологічної науки недостатня кількість досліджень феномену *духовної самореалізації* особистості. Актуальність даної проблеми свідчить також про те, що дуже часто духовна самореалізація особистості залишається на рівні потенції або реалізується в досить обмеженому змістовному просторі, чи у суспільно несхвальному ракурсі.

**Мета дослідження.** Висвітлення теоретичного аналізу проблеми особливостей та механізмів духовної самореалізації особистості у сучасній психологічній науці.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Як зазначає І. Д. Бех, «самореалізація як особистісне утворення є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично самоздійснюється її Я (система цінностей). Тому її інтерпретують як фундаментальну цінність. Такий статус самореалізація

набуває, коли з потенційної можливості стає визначальним фактором життєдіяльності особистості» [3]. Очевидно, що *самореалізація* процес предметного втілення особистістю базових інтелектуально-особистісних утворень, набутих на етапі самоактуалізації.

Слід зазначити, що за І. Д. Бехом «необхідною умовою самореалізації є саморозвиток. Адже щоб особистість успішно реалізувалась, їй потрібно володіти системою морально-духовних цінностей, які є змістовою основою цього духовно-практичного процесу» [3].

Неможна не включити в процес самореалізації механізм самоприйняття, який є початковою ланкою самореалізації особистості. «*Самоприйняття* безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних особистісних надбань незалежно від їх оцінки оточуючими людьми», так вважає академік І. Д. Бех [3]. Автор також вважає, що «у забезпеченні саморозвитку важливу роль відіграє механізм самопрогнозування, оскільки особистість повинна передбачати результати власної діяльності, поведінки і безпосередньо себе у нових морально-духовних координатах» [3].

Варто звернути увагу, що дуже часто самореалізацію ототожнюють із самоактуалізацією. Але у своєму дослідженні, опираючись на слова І. Д. Бека, ми прийшли до висновку, що «за процесуально-генетичного підходу так вважати недоцільно». Тому у нашому розумінні поняття самоактуалізації та самореалізації відрізняються один від одного. «Адже самоактуалізація як вид діяльності особистості передусе самореалізації» [3]. Як зазначає автор, «*самоактуалізація* процес набуття особистістю внутрішніх сил (якостей, смислоціннісних орієнтацій, здібностей), які виступають спонуканами до її усвідомленої діяльності та поведінки» [3].

Отже, «самоактуалізація стосується внутрішнього плану існування особистості. Вона забезпечує якомога повніше вичленення власних потенційних можливостей, які реально втілюватимуться у діяльності та поведінці особистості», зазначає академік І. Д. Бех [3].

Очевидно, що «змістом і функцією самореалізації суб'єкта є процес предметного втілення його базових інтелектуально-особистісних надбань. А центральним мотивом самореалізації як діяльності є поняття *персоналізацій* – морально-духовного представлення себе в життєдіяльності інших людей» [3].

У монографії «Духовний потенціал людини» М. В. Савчина, зазначено, що «духовність розглядається крізь призму принципу саморозвитку і самореалізації людини» [2, с. 120].

За законом діяння особистості в духовному житті, як зазначає І. Д. Бех, «життя особистості за духовними орієнтирами – шлях складний, але в кінцевому результаті приводить до духовності та практичної самореалізації в ній» [1, с. 10].

Отже, на основі вище сказаного, можна припустити, що під *духовним саморозвитком* ми будемо розуміти процес свідомого управління людиною своєю діяльністю відповідно до власних духовних ціннісних орієнтацій. Під *духовним самоприйняттям* ми будемо мати увазі безумовне позитивне ставлення суб'єкта до власних духовних надбань незалежно від їх оцінки оточуючими людьми. Що ж стосується *духовного самопрогнозування*, то під цим поняттям ми пропонуємо розглядати процес, за допомогою якого особистість вміє передбачати результати власної духовної діяльності, духовної поведінки і безпосередньо себе у нових морально-духовних координатах.

**Висновки.** Узагальнюючи все вище сказане, ми прийшли до висновку, що процес самореалізації включає такі механізми як саморозвиток, самоприйняття та самопрогнозування (І. Д. Бех). Аналізуючи цю проблему, ми висунули припущення про існування таких понять як духовний саморозвиток, духовне самоприйняття та духовне самопрогнозування, які виступають механізмами духовної самореалізації. Також, ми вважаємо, що поняття самоактуалізації та самореалізації не тотожні і відрізняються один від одного. Подальші напрями дослідження будуть пов'язані з поглибленим розкриттям багатогранного поняття духовної самореалізації особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Савчин М. В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : [монографія]. – Вид. 2-ге., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. Режим доступу до джерела : [http://pidruchniki.ws/19530610/pedagogika/psihologichni\\_dzherela\\_vihovnoyi\\_maysternosti\\_-\\_beh\\_id](http://pidruchniki.ws/19530610/pedagogika/psihologichni_dzherela_vihovnoyi_maysternosti_-_beh_id)

## **Персоналістична концепція людини О. Кульчицького**

О. Кульчицький залишив величезну наукову спадщину, яка ще недостатньо вивчена в Україні, оскільки не всі його праці опубліковано. Він є автором персоналістичної концепції людини, яка неподільно прив'язана до специфіки української культури, до культури свідомої особистої та спільної дії. Українська духовність, детермінована ментальними основами національного світовідчуття та світосприйняття, є гуманістичною парадигмою з яскраво вираженим націонал-персоналістським змістом. Сучасна соціально-культурна й ідеологічна ситуація породжує потребу у оновленій інтерпретації психологічної думки минулих століть [2]. Вивчення основних наукових досліджень Олександра Юліановича сприятиме відродженню психологічних знань української діаспори як невід'ємної складової розвитку європейської психології.

Через глибоке осмислення історії і культури України автор прагнув пояснити суть людської особи з огляду на її походження, прагнення і самоствердження, що дає підстави кваліфікувати його погляди як український персоналізм. При вивченні глибинно-психічних чинників формування психіки української людини О. Кульчицький спирається на ідеї комплексів і персонального підсвідомого З. Фрейда та А. Адлера, а також на психологію К. Юнга. Тобто, для психіки кожного поневоленого народу, властивий «комплекс меншовартості». Впливаючи на формування цілісного психічного життя, цей комплекс набуває меж загального комплексу української спільноти. В своїх проявах він може отримувати забарвленість «комплексу кривди», збуджуючи тенденцію до «надкомпенсації», мрійництва з його вірою у братерство, своєрідного жіночо-мазохістського комплексу української душі як шукання насолоди у стражданнях, піднесення ореолу терпіння, наприклад, святкування роковин національних поразок тощо. А. М. Лой відзначає цікавий підхід інтерпретації Олександра Юліановича фрейдівської моделі психічної структури. «Для Кульчицького «нутро особовості – це «кардія» (серце) як сфера увнутрішнення, сфера ставлення до «цінностей», а відтак стрижень, що вертикально пронизує (проходить) як через пласт «несвідомого персонального», «інстинктове життя», так і через вищі, духовні нашарування (мислення, воля, почування)» [3, с. 17].

Вказуючи на негативний вплив шарів персонального підсвідомого з його комплексом «меншовартості», який порушує рівновагу індивідуального і збірного життя, автор звертає увагу на позитивні

прояви найглибших шарів колективного підсвідомого, що містять у собі не особисті «відтиснуті переживання» у формі комплексів персонального підсвідомого, а успадковані тривкі сліди позаперсональних і надперсональних складових, повторюваних переживань людських спільнот і реальних груп. Ці сліди, що існують у колективному, єдиному для всієї спільноти підсвідомому, заповнюються певними праобразами-уявленнями, тобто архетипами, виявляючись у віруваннях, переживаннях, міфах. Психіка українського народу – це особливе насичення «духом землі», де архетипи колективного підсвідомого українського народу засвідчують первинну добrotу найглибших сфер української психіки.

Варто зазначити, що геопсихічні чинники формування української психіки О. Кульчицький пов'язує із відчуттям географічного середовища, природи, її статичних і динамічних процесів, світоглядними настановами лісу, лісостепу та степу. З впливів першого формуються переживання стриманості рухомої форми, почуття обачливості і підозрливості, очікування і терплячості, панічності і лякливості; другого – пасивність та обачливість, обережність і компромісність, які часто стають відповідниками станів безтурботливості, ігрових, естетичних та споглядальних настанов, поступливості супроти чужого опору та впливів аж до самозречення, пристосування; із степу – вчування нічим не стриманого руху у безмежність, її неформальність, що призводить до переживання квантового, кількісного, величного, піднесення й поширення, звуження, а у своїй протилежності – піднесене почуття самооцінки честолюбства і почуття недостатності з усіма їхніми наслідками. Світоглядна настанова українського степу – це ентузіастична настанова на стан душі як сп'янілості, розміреності, любові і шалу [1].

Значну увагу Олександр Юліанович приділяв виявленню історичних чинників формування української психіки, виводячи їх з геополітичного положення України, її «межовості», перебування людини на межі випадковості, страждання, загрози смерті. Саме тут частіше відбувалося «відштовхування», тобто обминання нижчого, спрямованого на особисте щастя, існування як нездійсненого, зміни буття з нижчої форми на його вищу екзистенційну, де вісью ставлення до життя стає не саме життя, а ідея чи ідеал, що переступають межі життя: чесність, воля, віра, героїка, проявом чого став життєвий стиль козаччини. Проте, як зауважує О. Кульчицький, в українців сформувався інший стиль життя – спрямований на те, щоб перечекати і перетерпіти негоди історичного процесу. Звідси той тип поведінки, як індивідуальна зосередженість, обмеження зовнішньої життєвої активності, де заглибленість у власне буття супроводжується замкнутістю вдачі, спрямованістю психічної енергії

на розбудову внутрішнього життя, обачне уникання нав'язуваних контактів, передусім з незнайомим оточенням.

**Висновки.** Підсумовуючи науково-педагогічну діяльність О. Кульчицького, зазначимо три основні напрями його творчості: настанова на «смугово-шарову» структурну психологію «цілостей», інтегральне включення в цю структурно-цілісну психологію «доглибинно-психологічного» підходу, використання цих напрямків для пізнання етнопсихології українського народу.

#### **Список використаних джерел**

1. Карась А. Філософія Олександра Кульчицького / А. Карась // Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук. Серія: Підручники. Ч. 42. – Мюнхен-Львів : Укр. вільний універ., 1995. – С. 9–22.
2. Кульчицький О. Український персоналізм (філософсько-етнопсихологічна синтеза / О. Кульчицький. – Мюнхен, Париж : P.I.U.F. Paris, 1985. – 191 с. – (Серія : Монографії, Ч. 41).
3. Лой А. М. Онтологічні підвалини філософсько-антропологічної концепції Олександра Кульчицького / А.М. Лой // Філософсько-антропологічні читання'96. – К. : Інститут філософії НАН України, 1996. – Вип. 2. – С. 15–19.

*Т.І.Мельничук*

## **Дослідження необхідності соціально-психологічного супроводу для запобігання порушення соціалізації в процесі усиновлення**

**Актуальність дослідження** полягає в тому щоб показати необхідність соціально-психологічного супроводу сімей, що виявили бажання усиновити дитину, для забезпечення ефективної адаптації дітей після усиновлення та подальшої вдалої соціалізації як дітей, так і сімей.

З кожним роком як в Україні, так і у всьому світі зростає кількість сімей, що бажають усиновити дитину. У різних суспільних культурах думка по відношенню до усиновлення чи прийняття у родину сторонньої дитини є неоднозначною. Нажаль на теренах пострадянського суспільства укоренилось твердження, що усиновлення це щось другосортне в порівнянні з кровними зв'язками, тому в порівнянні із біологічною дитиною усиновлена буде якоюсь неповноцін-



ною та обов'язково гіршою від біологічної. Страх перед суспільною думкою щодо наслідків після усиновлення, можливе не прийняття ними дитини та, як правило, осуду зі сторони спільноти, в якій мешкають усиновителі, погіршує в подальшому соціалізацію в близькому соціумі як дитини, так і майбутніх батьків. Тому задля поліпшення їх життєдіяльності й становлення у соціальному середовищі необхідно забезпечити їх вдалу соціалізацію у суспільстві. Отже, одним із актуальних і головних завдань сучасної соціальної психології постає вирішення проблеми соціалізації з однієї сторони – дитини-сироти та дитини, що залишилася без батьківського піклування, і з іншої – сім'ї, яка не маючи дитини вважає себе неповноцінною у суспільстві.

Для вирішення зазначеного завдання вкрай необхідно забезпечити належним соціально-психологічним супроводом сімей, що бажають усиновити дитину та здійснювати психологічну підготовку дітей – сиріт, дітей, що залишилися без піклування батьків до їх подальшого входження у нерідну родину. На сьогодні за недостатнього, а в деяких випадках і неналежного соціально-психологічного супроводу родин, які всиновлюють дітей, збільшується кількість відмов від усиновлених дітей, що призводить до скасування усиновлень і як наслідок повторного їх осиротіння [1]. Нажаль, проблема явища соціалізації саме при усиновленні дітей-сиріт переважно розглядалася у педагогічній та соціологічній традиції, а саме соціально-психологічний супровід висвітлювався та вивчався недостатньо. Очевидна актуальність цих проблем, їхня соціальна значущість і зумовили вибір теми даного дослідження та публікації.

**Мета дослідження:** розкрити сутність соціально – психологічного супроводу сімей, що бажають усиновити дитину та показати його вплив на ефективне забезпечення вдалої соціалізації після усиновлення, як дітей так і сімей.

Виходячи з мети дослідження було поставлено такі завдання:

1. Проаналізувати та узагальнити теоретико-методологічні підходи до проблеми соціалізації сімей, які усиновили дітей та процес соціалізації усиновлених дітей.

2. Визначити й охарактеризувати комплекс соціально-психологічних умов і засобів, що забезпечать успішне зростання всиновленої дитини у родині.

Здійснення аналізу психологічної теорії й практики, методики й технології соціально-психологічної роботи з усиновителями, а також аналіз відповідних науково-психологічних джерел, спеціальної літератури, реальної практики свідчить про те, що проблема всиновлених дітей, осмислення умов його успішності в нинішній життєвій ситуації недостатньо висвітлені в науці. Тому, можна виділити кілька протиріч:

- між зацікавленістю суспільства в тому, щоб діти, які залишилися без піклування батьків, зростали в родині, – і слабкою вивченістю умов, які сприяли б успішності їх соціальної адаптації до нового способу життя;
- між потребою певної частини дорослих людей у реалізації своїх батьківських і материнських функцій завдяки всиновленню дітей – і недостатньою розробленістю технологічних прийомів успішного виховання прийомних дітей у таких родині;
- між потребою соціальних служб допомоги родині у науково-методичних рекомендаціях, – і їх практичною відсутністю в сучасній соціально-психологічній літературі;
- між дослідженням феномена всиновлення в юриспруденції, психіатрії, педагогіці – й ступенем її вивченості в психології [1,2,3, 6].

Соціально – психологічний супровід базується на принципах обдуманості дій, конфіденційності, довіри одне до одного, взаєморозуміння, диференціації допомоги, гнучкості підходів і технологій, адресності, на функціях наглядовості, контролю, що розбудовує, соціалізує і здійснюється за чотирма основними напрямками: психолого-педагогічна освіта, гармонізація дитячо-батьківських відносин, подружніх взаємин, внутрішнього світу усиновителів [4].

У більшості діти у інтернатних закладах та дитячих будинках сімейного типу, як правило, це діти, які потрапили із асоціальних сімей. Ці діти знають, що таке сім'я, але ці знання та отриманий досвід є, як правило, негативним. Адаптація таких дітей може бути негативною. Маючи за плечима такий досвід життя в родині, серйозні порушення процесу соціалізації, батьківське забуття, різні види депривації та соціальної дезадаптації, діти-сироти важко пристосовуються до зміни умов, а напрацювання ними механізмів пристосування, які допомагають змінити поведінку, не завжди відбувається успішно [3].

Тому зростання всиновленої дитини в родині у певних ситуаціях сполучене із труднощами, головними відмітними рисами яких є «стрес нового способу життя», соціально-психологічна відчуженість поведінковій реакції, що обумовлюють погіршення атмосфери сімейних відносин, замкненість у собі чи прояви агресії у дитини. Для подолання зазначених труднощів необхідні: розвиваюче середовище, персоніфікований життєвий простір, що відповідають таким провідним потребам дітей, як потреби в любові, безпеці, захищеності, враженнях, спілкуванні, соціальних контактах, руховій активності, комфортності, динамічності, відкритості[5,6].

Зазначене можливо забезпечити при психологічній зрілості майбутніх усиновителів, психологічній підготовці дитини до входування у некрівну сім'ю та належному соціально-психологічному

супроводі, який, враховуючи відносини у родині, відношення та становище сім'ї усиновителів у близькому соціумі забезпечить процес вдалої соціалізації після усиновлення.

У вибудованій нами моделі соціально-психологічного супроводу основними компонентами є цільовий, змістовний, технологічний і результативний та припускає кілька етапів: визначення рівня психологічної готовності батьків до усиновлення; ухвалення рішення про всиновлення претендентами на цю роль; перша зустріч із некровною дитиною, прийняття дитини в родину, «входження» дитини у родину, прийняття дитиною традицій нової родини. На кожному етапі є власні труднощі, допомога в подоланні яких передбачає певні дії, установлені в ході нашого дослідження й перевірені на власному багаторічному досвіді.

**Висновки.** У ході дослідження було встановлено, що всебічний розвиток усиновленої дитини в некровній сім'ї, її соціалізацію у зміненому оточенні можливо забезпечити при наявності ефективного соціально-психологічного супроводу у формі патронажу з боку відповідальної особи (службовця, соціального працівника, психолога), тобто довіреної особи, яка чітко представляє собі специфіку виховання прийомної дитини, змісту, що володіє технологією і є авторитетним посередником між усиновителями й усиновленими, між прийомною сім'єю, суспільством і державою. Отже, соціально – психологічний супровід дає можливість акцентувати увагу на комплексному підході під час підготовки родини до повноцінного функціонування сім'ї після прийняття усиновленої дитини та забезпечення в подальшому вдалої соціалізації як дитини, так і сім'ї.

#### **Список використаних джерел**

1. Бевз Г.М. Приймна сім'я: соціально-психологічні виміри / Г.М.Бевз. Монографія. –К.: Видавничий Дім „ Слово”, 2010. – 5 с.
2. Безлепкина Л.Ф. Семья в процессе развития / Л.Ф. Безлепкина. – М., 1993 – 21 с.
3. Боулбі Дж. Привязанность: пер.с англ. / Дж. Боулбі – М.:Гардарика, 2003. – с.477.
4. Ігнатенко К.В. Особливості соціально-педагогічної адаптації дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, у прийомній сім'ї та школі. /Соціальна педагогіка: теорія та практика/ №4, 2010. –с.62.
5. Бренкерет Е. Воспитание усыновленного ребенка в неполной семье / Е.Бренкерет – Минск: „Мэджик Бук”, 2004. – 17 с.
6. Vecsky S., Bargner H. P., Obst S. – O., Wiesnir R. Herausgegeben von Internationalen Jugendaustausch – und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland – Boon, 1994. –S. 87 .

## **Особливості взаємозв'язку між типом родинного спілкування та комунікативно-мовленнєвим розвитком дошкільника**

У сучасній психології проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку і родинного спілкування належить до найскладніших та найактуальніших. Особлива увага науковців зосереджена на міжособистісній комунікації в сім'ї, виконанні ролей у спільній діяльності, встановленні й розвитку міжособистісних стосунків, пізнанні навколишнього світу та самопізнанні (А.М.Богущ, Л.О.Калмикова, К.Л.Крутий, Т.О.Рєпіна, ін.).

На думку окремих авторів, родина регулює різноманітні взаємини своїх членів із зовнішнім світом. Спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини упродовж перших семи років її життя, тому порушення родинного спілкування є одним із найбільш значущих чинників виникнення негативних тенденцій у комунікативно-мовленнєвому розвитку дитини. Для забезпечення успішного розвитку комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування дошкільника необхідно враховувати специфіку родинного спілкування. Залучення дитини до мовленнєвого спілкування з дорослими та однолітками позитивно впливає на розвиток її комунікативних потреб і мовлення.

Розроблено авторську програму експериментального дослідження, спрямовану на виявлення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника та типу родинного спілкування, що дає змогу встановити вплив родинного спілкування на комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. На етапі констатувального експерименту діагностична робота відбувалась у двох напрямках. Перший спрямований на з'ясування типу родинного спілкування, другий – на вивчення актуального рівня мовленнєвого та комунікативного розвитку дитини дошкільного віку.

Для діагностики типу родинного спілкування використано методики: діагностика батьківського ставлення (А.Я.Варга, В.В.Століна), методика PARI (Е.Шиффер, Р.Белла), «Тип сімейного виховання і спілкування» (опитувальник АСВ), «Оцінка дорослими невербальної поведінки дитини» (для батьків) Т.Піроженко). Для діагностики комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника було використано методи дослідження фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку: методики Т.О.Ткаченко з «Альбому індивідуального обстеження дошкільника», «Особливості

мовленнєвого розвитку дошкільника» А.О.Павлова, Л.О.Шустова, «Методики діагностики мовленнєвих здібностей» Ю.В.Мікляєва, В.М.Сидоренко, тесту «Володіння зв'язним мовленням», тесту «Словниковий запас», експериментальної ситуації для вивчення розуміння значень слів, методик «Вивчення мотивів взаємодії з дорослими» (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна), «Вивчення типу спілкування дитини з дорослим» (М.І.Лісіна, Х.Шерязданова), Рене Жиля для вивчення сімейних стосунків, взаємодії з оточенням, «Вивчення особистісних очікувань дитини в спілкуванні з дорослими» (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна), «Вивчення навичок культури спілкування з дорослими», «Одномиттевих зрізів структури груп дитячого садка», «Вивчення навичок культури спілкування з однолітками», «Вивчення критеріїв вибору партнера для спілкування» (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна).

В результаті дослідження особливостей родинного спілкування нами було виділено такі типи спілкування батьків і дітей:

1) гармонійний тип, що характеризується оптимальним емоційним контактом. Батькам подобається дитина такою, якою вона є, вони поважають її індивідуальність, симпатизують їй, прагнуть проводити багато часу разом з дитиною, схвалюють її інтереси і плани, зацікавлені справами і планами дитини, багато часу спілкуються з дитиною, співчують їй (19,6%);

2) ліберальний тип, що характеризується вседозволеністю, надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Батьки прагнуть приписати дитині особисту і соціальну неспроможність, інтереси, захоплення, думки і відчуття дитини здаються несерйозними, притаманний низький рівень контролю з боку батьків. Спостерігається нестійкість стилю спілкування (47,8%);

3) авторитарний тип, що характеризується зайвою концентрацією на дитині, батьки зазвичай сприймають свою дитину молодшою за реальний вік, непристосованою, невдахою. Дитина в таких сім'ях в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, позбавляють самостійності, пригнічують, ставлячи численні обмеження і заборони, вимагають від дитини беззастережної слухняності (17,4%);

4) індіферентний тип, що характеризується поверховістю, легковажністю до питань виховання, неухважним ставленням до дитини, надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Батькам здається, що дитина не досягне успіху в житті через низькі здібності, погані схильності до навчання, вони не довіряють своїй дитині, досаджують на її неуспішність; батьки проявляють байдужість, мало спілкуються з дітьми (8,7%);

5) негармонійний тип, що характеризується надмірною емоційною дистанцією з дитиною. Здебільшого батьки відчувають та ви-

являють по відношенню до дитини злість, досаду, роздратування, образу, не довіряють дитині і не поважають її, прагнуть нав'язати дитині у всьому свою волю, не можуть пристати на її точку зору (6,5%).

На основі проведеної експериментальної роботи виділено рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку досліджуваних дітей.

Високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається високим рівнем фонетико-фонематичного, синтаксичного та семантичного розвитку; дитина розуміє і використовує різні компоненти невербальної поведінки, налагоджує спілкування з незнайомими ровесниками, молодшими і старшими дітьми; очікує від дорослих схвалення, знає, яку поведінку від неї чекають дорослі та їхню реакцію на неї; у взаємодії з дорослим виявляє прагнення до отримання нових вражень, сумісних дій; дитина часто вступає в контакт з однолітками.

Середній рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається середнім рівнем за усіма критеріями; мовлення супроводжується посмішкою, поглядом, жестами, розумінням деяких компонентів невербальної поведінки партнера, використанням невербальних засобів спілкування; але дитина очікує від дорослих схвалення, знає, яку поведінку від неї чекають дорослі; спостерігається значна кількість контактів під час спілкування, спілкування має достатній характер.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку відзначається низьким рівнем за усіма критеріями; контактостановлювальні засоби слабо виражені, спостерігається розуміння деяких компонентів невербальної поведінки партнера, рідко використовує невербальні засоби спілкування; очікує від дорослих осуду, не знає, якої поведінки від неї чекають дорослі, а взаємодії з дорослим виявляються у бажанні отримати увагу дорослого, послухати казку; спілкування носить вибірковий характер, тривалість спілкування в одному гурті невелика.

Аналіз даних, отриманих у ході вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників, показав, що у дошкільному віці комунікативно-мовленнєвий розвиток лише незначної кількості дітей (23,2%) має високий рівень. Більшості дітей (53,6%) цього віку притаманний середній рівень мовленнєвого розвитку, вміння спілкуватися, бажання отримати нові враження у грі, вибір партнера для спілкування завдяки загальному позитивному ставленню. У значної частини дітей (23,2%) виявлений низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку.

У ході цілеспрямованої діагностичної роботи з дітьми дошкільного віку був встановлений взаємозв'язок та співвідношення між

типом родинного спілкування та комунікативно-мовленнєвим розвитком дошкільника. Якщо розглянути детальніше виділені нами типи родинного спілкування, то виявляється що, найбільш високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників зустрічається при гармонійному (50,5%) та авторитарному (7%) типі родинного спілкування. Це зумовлено тим, що дитина в сім'ї, з авторитарним типом родинного спілкування, знаходиться в центрі уваги батьків, які віддають їй багато сил і часу, прагнуть пришвидшити розвиток дитини. При індивідуальному та негармонійному типах родинного спілкування високий рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку у дошкільників відсутній. У таких родин спостерігаються такі закономірності поведінки батьків: низький рівень контролю за дитиною, ігнорування або засудження вияву дитячої ініціативи, не виявляють інтересу до виховання і розвитку дитини, через це недостатньо часу проводять з нею, що в свою чергу і призводить до середнього і низького рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.

Низький рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільників найчастіше зустрічається при негармонійному (66,6%) та авторитарному (45,5%) типах родинного спілкування. Доведено статистично наявність взаємозв'язку між типом родинного спілкування і комунікативно-мовленнєвим розвитком. У групі досліджуваних коефіцієнт кореляції становив +0,95, що корелює на значущому рівні  $p \leq 0,001$ .

**Висновки.** Можна стверджувати, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільників значною мірою зумовлюється типом родинного спілкування. Найбільш сприятливим для комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника є гармонійний тип родинного спілкування, при авторитарному відзначено наявність полярних проявів – від дуже низького до дуже високого рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника.

Виявлена різниця в показниках комунікативно-мовленнєвого розвитку у дітей, що виховуються у сім'ях з різними типами родинного спілкування зумовила висновок, що комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в родинах, де виявлено індивідуальний, негармонійний, ліберальний та авторитарний типи родинного спілкування, потребує створення спеціальних умов, спрямованих на підвищення комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини.

## Психологічні аспекти формування здорового способу життя

Здоров'я – важливий фактор працездатності і гармонійного розвитку організму. На даний час існує тенденція щодо зниження рівня здоров'я, тому потреба у формуванні ще з дитячих років здорового способу життя зростає і вимагає пошуку нових шляхів, як в освіті так і у медицині.

Здоров'я людей залежить від багатьох факторів. За класифікацією американського вченого Роббіна фактори, що впливають на здоров'я, можна розділити на 4 великі групи:

- спосіб життя;
- біологічні;
- стан навколишнього середовища;
- обсяг і якість медичної допомоги.

Інтенсивність впливу вказаних груп чинників коливається в значних межах (Robbins, 1980). Так, спосіб життя: паління, неправильне харчування, зловживання алкоголем, робота на виробництвах із шкідливими умовами праці, стреси, гіподинамія, погані побутові умови, наркотики, гіперурбанізація визначають здоров'я на 51-52%.

Навколишнє середовище: забруднені повітря, вода, їжа, ґрунт, рівень радіації, електромагнітні поля визначають здоров'я на 20-21%.

Біологічні чинники: спадковість, конституція, стать, вік – на 19-20%.

Медичні чинники: щеплення проти інфекцій, медичні обстеження, якість лікування – на 8-9%.

З наведених даних можна зробити важливий висновок: найголовнішим напрямком зусиль щодо збереження та зміцнення здоров'я населення є покращення способу життя. Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – це активна діяльність людей, направлена на збереження і покращення здоров'я.

Формування ЗСЖ є основним важелем первинної профілактики в зміцненні здоров'я населення через зміну стилю життя, його зміцнення з використанням гігієнічних знань у боротьбі з шкідливими звичками і гіподинамією.

Формування свідомого та відповідального відношення до здоров'я має починатись з раннього дитинства, поступово входити до системи світогляду, ставати складовою частиною загальної культури, духовного світу людини. Саме рівень загальної культури



обумовлює поведінку, стиль життя і, в решті решт, стан здоров'я людини. Починати зміни ніколи не пізно, адже відновні можливості організму людини невичерпні. ЗСЖ створюється і в сім'ї, і в школі і формується всіма сторонами суспільства. Шкільний вік вважається сприятливим для цього, оскільки саме в цей час відбуваються значні зміни у фізичному та психічному розвитку дитини, формуються основи здоров'я та ЗСЖ. Від того наскільки успішно вдасться сформувати і закріпити у свідомості принципи і навички ЗСЖ в молодості, залежить у наступному вся діяльність людини щодо збереження здоров'я.

Відношення до свого здоров'я є частиною загальної культури людини. Формування знань людини про здоров'я, ще не гарантує, що вона буде вести ЗСЖ. Для цього необхідно створення у людини стійкої мотивації на здоров'я. Людина не відчуває здоров'я до тих пір, поки не виникнуть його серйозні порушення. Відчувши хворобу і після лікування отримавши покращення, вона все більше схиляється до переконання про залежність свого здоров'я від медицини. Такий підхід звільняє до того ж саму людину від необхідності жити в постійному режимі обмежень, навантажень і роботи над собою.

Психологічні механізми формування ЗСЖ на різних етапах розвитку особистості займають різне положення. В ранньому дитинстві – це, в основному, механізми адаптації і наслідування, механізми селекції сприйнятої інформації і формування психологічної запрограмованості, когнітивні і комунікативні. З віком більшого значення набувають механізми причино-наслідкових зв'язків, механізми взаємодії з соціальним і природним середовищем, механізми розвитку і реалізації особистісного потенціалу.

Надзвичайно важливу роль у збереженні здоров'я відіграє ставлення людини до свого здоров'я. Сучасна людина в більшості випадків перекладає відповідальність за своє здоров'я на лікарів. Людина занята не турботою про власне здоров'я, а лікуванням хвороб, що і приводить до погіршення здоров'я на фоні певних успіхів медицини.

На жаль, більшість людей усвідомлюють цінність здоров'я тільки тоді, коли виникає серйозна загроза для здоров'я або воно в значній мірі втрачено, внаслідок чого виникає мотивація вилікувати хворобу, повернути здоров'я, а позитивної мотивації до вдосконалення здоров'я у здорових людей явно недостатньо.

Слід зазначити, що в різних галузях сучасної психології разом із поняттям “ставлення до здоров'я” використовується такий термін як “внутрішня картина здоров'я” (ВКЗ) [1, 2, 4, 5]. В.М. Смірнов і Т.М. Резнікова розглядають ВКЗ як “своєрідний еталон здорової людини, чи здорового органу, чи частини тіла”, який є моделлю, протилежною внутрішній картині хвороби, та може мати досить

складну структуру і включати як образні, так і когнітивні уявлення людини про своє здоров'я.

До психологічних аспектів ЗСЖ відносяться, перш за все, емоційне, інтелектуальне і духовне самопочуття, що відповідає компонентам внутрішньої картини здоров'я.

В.Є. Каган досить вдало описав особливості терміну внутрішньої картини здоров'я (ВКЗ), розглянув можливості побудови концепції ВКЗ. Автор засновує своє тлумачення ВКЗ на уявленні про те, що "здоров'я як індивідуальна норма є мірою відхилення від фізіологічної, статистичної й індивідуальної норм; людина – суб'єкт цієї індивідуальної норми – так чи інакше знає (уявляє собі або думає, що знає), що таке здоров'я, і співвідносить з цим свій актуальний стан". Це цілісне уявлення, "для себе знання" про здоров'я В. Є. Каган визначає як ВКЗ. Відповідно до цього визначення, людина вважає себе хворою лише тоді, коли її переживання свого стану не "вписуються" до її ВКЗ і, навпаки, уявлення про здоров'я можуть бути настільки широкими, що обіймають широке коло патологічних станів. Це не може не впливати на формування способу життя, своєчасності звертання по допомогу, очікуваннях щодо неї та задоволеності нею [3].

**Висновки.** У формуванні ЗСЖ проблемою залишається слабка мотивація його необхідності у населення. Багато людей своєю поведінкою не те, що сприяють здоров'ю, а руйнують його.

Сьогодні важливим і перспективним є завдання збереження, зміцнення здоров'я молодого покоління, як за допомогою організації і здійснення особистісно орієнтованого педагогічного процесу з урахуванням основних валеологічних принципів, так і виховання відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності.

### **Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине: учеб. пособие / Г.С.Абрамова, Ю.А.Юдчиц. – М.: ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272 с.
2. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья и соматические заболевания у детей /В.Е.Каган // Неврозы у детей и подростков. – М., 1986. С. 74—75.
3. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья и психосоматический потенциал индивида /В.Е.Каган // Психогенные и психосоматические расстройства: 1988. Тарту, 1988. Т. 1. – С. 201-204.
4. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция / В.Е.Каган // Вопросы психологии, 1993. – № 1. – С. 57-64.
5. Орлов А. Б. Возникновение новой психодиагностики: некоторые симптомы и тенденции / А.Б.Орлов // Вопросы психологии, 1991. – № 5. –С. 129-130.

## **Реформированное сознание адептов нетрадиционных религий**

Ситуации стресса и страдания возникают в жизни человека в соприкосновении с реальностью, которая неразрывно связана с его сознанием и самосознанием. Взамен таких кризисных состояний нетрадиционные религии формируют специфические типы социальных групп и организаций для управления людьми, создают свои оригинальные этические учения и религиозные доктрины, все то что способно удовлетворить многообразие потребностей и интересов людей.

**Цель исследования:** установить возможность воздействия манипуляционных техник на сознание человека нетрадиционными религиями.

Нетрадиционные религии отдают предпочтение коллективному культу, в котором применяются различные техники психологического манипулирования к вновь обращенным для адаптации их в группе. К своим последователям систематически применяют приёмы воздействия на сознание и разработанные современные методы психологической обработки, где широко распространен обман и запугивание, в результате чего происходит пошаговое разрушение самой личности: манипуляция чувствами, мыслями, поведением и получают реформированное сознание. Применение техник на реформированное сознание направлено на формирование страхов, зависимостей, что делает человека неспособным к разрыву с группой.

Разнообразные техники, воздействующие на психическую деятельность человека, направлены на программирование чувств, мыслей, действий человека, в направлении, которое необходимо лидеру. Техники сами по себе не имеют ни положительного, ни негативного способа воздействия. Таковыми они становятся в руках людей, которые применяют и используют с конкретной целью. Только цель использования данных техник служит во благо человека либо во вред. Такие технологии по Лифтому включают: контроль за всеми связями с внешним миром всех членов группы осуществляемые посредством группового процесса, психологического давления, изолированности от родственников вперемишку с мероприятиями, заполняющими все жизненное пространство человека и не дают сосредоточиться на происходящем и оценить его; воздействие на сознание запланированным экспромтом: все происходит как бы стихийно, хотя в действительности тщательно планируется и контр-

олируется руководством группы; культ исповеди и требование абсолютной чистоты группы как непрерывный процесс, направленный на подавление личности через постоянное поддержание чувства стыда и вины; упрощение мира с помощью духовной науки: научное обоснование заменяется формальной стороной (семинаров с участием ученых); в создании новой модели реального мира используются лингвистические манипуляции при помощи обобщений и искажений, где роль языка – подбор штампов и фраз с божественным смыслом; формирование комплекса вины в человеке, через сомнения как отражение греховности, поэтому человек вынужден менять свои ощущения и подстраивать их под догматику группы, так как истина – догма; элемент, который напрямую указывает на то, будет человек жить или его лишат такого права. Лидер знает истину, а те, кто не знает истины, не имеют права на жизнь, следовательно, они живут в вечном страхе из-за и под угрозой смерти [1, с. 41].

**Выводы.** Жертвы нетрадиционных религий с реформированным сознанием нуждаются в реабилитации и консультировании специалистами психологами. Консультации и реабилитация необходимы в силу того, что в таких группах с навязыванием социальной зависимости и интенсивным манипулированием наносится существенный ущерб людям.

#### **Список использованных источников**

1. Лири Т. Стюарт М. и др. Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Под ред. И. Митрофановой. Перевод с англ. – «Janusbooks», С-Пт: «Экслибрис», 2002. – 224 с.

*Н.О.Рогожинська*

### **Виявлення «соціального сирітства» серед дітей раннього юнацького віку**

**Актуальність.** На початку XIX ст.. в Україні виникло якісно нове явище – соціальне сирітство. Погіршення умов життя переважної більшості сімей призвело до падіння моральних норм сім'ї, зміни ставлення до дітей аж до витіснення їх із сімейного кола і, як результат, дитяча бездоглядність.

Перше системне дослідження соціального сирітства в Україні було здійснене у 1998 р. у рамках проекту ЮНІСЕФ «Трансформація державної системи інститутів піклування про дитину в Україні» [2,3].

В Україні 8 млн. 80 тис. дітей. З них — 98 тисяч дітей-сиріт і тих, хто позбавлений батьківської опіки. Лише третина цих дітей підлягає всиновленню [2].

В сучасних наукових дослідженнях, поняття «соціальне сирітство» часто є тотожним термінам : «безпритульні», «діти вулиці», «бездоглядні», «бездомні», «діти, позбавлені батьківського піклування», «діти групи ризику» [3], яке використовується в роботах вітчизняних та зарубіжних вчених – Пановим О., Холстовою Є., Толстоуховою С., Пінчуком І. Обґрунтуванню і висвітленню соціально – педагогічних питань соціального сирітства присвячені роботи Бега І., Комарової Н., Капської А., Лукашевич М., Мигович І., Оржеховської В, але вони розглядають цей феномен як явище соціальне.

**Мета:** визначення особливостей міжособистісних стосунків дітей раннього юнацького віку з батьками, їх вплив на соціальну та психологічну поведінку дітей.

**Завдання:** дослідити дитячо – батьківські відносини для виявлення установок, поведінки та методів виховання батьків так, як їх бачать діти в підлітковому віці.

**Методи:** теоретичний аналіз сучасного стану досліджуваної проблеми; тест «Підлітки про батьків», створений Шафером Є. в 1965 та модифікований З. Матейчиком та П. Ржичаном в 1983 р.

#### **Результати:**

За результатами наукових досліджень є доцільним зробити наступні висновки. У дітей раннього юнацького віку порушення в сфері «дитячо-батьківських» відносин створюють передумови до розвитку неврозоподібних станів з наступною більш глибокою соціальною і психологічною дезадаптацією.

Виховна практика з боку батьків та пригнічення життєвих запитів може призвести до відчуження дитини у відносинах з батьками.

Існує висока вірогідність розвитку девіантної та асоціальної поведінки, агресії з поступовим відчуженням від соціуму.

**Висновки.** Після проведення тестування з метою виявлення порушень в сфері «дитячо-батьківських» відносин, спрямованого на виявлення установок, поведінки та методів виховання батьків так, як їх бачать діти в підлітковому віці, були відібрані діти, з якими проводяться корекційні заняття з арт-терапії.

#### **Список використаних джерел**

1. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – Видавництво: ВД «Професіонал», 2007.

2. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2009 року «Забезпечення рівних можливостей та прав дітей в умовах зростання ризиків бідності населення». – К. : Держ. ін. – т розвитку сім'ї та молоді, 2010.
3. Павлик Н. П. Виховна діяльність у притулку для неповнолітніх: монографія / Н. П. Павлик. Вид – во ЖДЦУ ім. І Франка, Житомир, 2008.

*М.Ю.Рогозіна*

## **Особливості маніпулятивної поведінки студентів**

Сучасна суспільна свідомість характеризується переорієнтацією і переосмисленням цінностей, формуванням нового світогляду, що має особливий вплив на молоде покоління. Нові ринкові стосунки характеризуються нестабільністю, тому повноцінне існування людини в суспільстві стає можливим за умови високої конкурентоспроможності, яка часто призводить до поширення випадків маніпуляцій суспільною та індивідуальною свідомістю.

Проблема формування маніпулятивної поведінки особливого значення набуває в юнацькому віці, коли відбувається соціальне самовизначення особистості, стрімкий розвиток самосвідомості, формування духовних якостей і суспільно значущої поведінки. Тому проблема вивчення такого складного, комплексного, багаторівневого соціально-психологічного феномену як маніпулятивна поведінка може знайти своє застосування у всіх сферах людського життя і є достатньо актуальною.

Є.Доценко дає таке визначення цього феномену: маніпуляція – це вид психологічного впливу, майстерне виконання якого призводить до прихованого порушення в іншій людини намірів, які не співпадають з його актуально існуючими бажаннями [1]. Як зазначає автор, маніпуляція виникає тоді, коли маніпулятор сам формує за адресата цілі, які той має досягти, і впроваджує їх у його психіку. Оскільки обов'язковою умовою дієвості маніпуляції є приховування як факту впливу, так і намірів маніпулятора, необхідно відзначити цю її особливість. До особливостей маніпуляції відносять і основний ефект внесення змін до мотиваційної структури адресата – це спонукання його до вчинення певних маніпулятором дій.

Розглядаючи проблему маніпулятивної поведінки дослідники щільно поєднують її з поняттям маккіавелізм особистості. Д.Катунін

підкреслює, що маніпуляція і макіавеллізм – це поняття, що перекривають один одного, але не тотожні. Макіавеллівська маніпуляція ніколи не має на меті впливати на когось, щоб щось або якось його змінити. Її основна мета – отримати те, що потрібно, а інша людина виступає або засобом для досягнення цілі, або перешкодою. Чим більше виражена міра макіавеллізму особистості, тим менше її цікавлять люди самі по собі, незважаючи на те, яке враження вона складає в оточуючих [2].

Хоча макіавеллізм і вивчається вже декілька десятиліть, існують лише уривчасті і недостатньо зрозумілі дані про його вікову динаміку. Крім того, в більшості робіт не вказується біологічна стать і переважна гендерна самоідентифікація випробовуваних.

Метою нашого дослідження стало вивчення гендерних і вікових особливостей у маніпулятивній поведінці студентів. Означена мета була конкретизована у наступних завданнях: 1) дослідити сформованість у студентів макіавеллізму і здатності до маніпулятивної поведінки; 2) визначити гендерні особливості у сприйнятті маніпуляцій. Досліджувану вибірку склали студенти м. Донецька у віці від 18 до 22 років. Всього 258 осіб, з них 113 юнаків і 145 дівчат. Для досягнення поставленої мети було використано анкети та методичку вимірювання рівня макіавеллізму особистості (МАК-ШКАЛА) (методика розроблена Р.Крісті та Ф.Гейсом, 1970 р.).

Результати проведеного опитування свідчать про те, що студенти, які склали досліджувану вибірку, загалом позитивно ставляться до маніпуляцій та маніпулятивної поведінки. При цьому оцінки дівчат і юнаків з цього питання практично не різняться.

Макіавеллізм, як правило, розглядають як кількісну характеристику маніпулятивної поведінки (кожна людина здатна до маніпулятивної поведінки, але деякі до неї більш схильні і здатні, ніж інші). Використовуючи Мак-шкалу Р.Крісті та Ф.Гейса, в ході проведеного дослідження нами було визначено, що у загальній вибірці студентів переважна більшість демонструють не тільки здатність до маніпулятивної поведінки, а й високий рівень макіавеллізму особистості. В групі юнаків високий макіавеллізму демонструють 88,5% опитуваних, у групі дівчат відсоток трохи нижчий – 87,4%. При порівнянні середніх результатів за даною методикою в двох гендерних групах достовірних розбіжностей визначено не було.

Розбіжності було виявлено при визначенні рівня макіавеллізму в групах студентів різного віку. При порівнянні результатів Мак-шкали юнаків 17-20 років і 21-25 років в обох групах було доведено однаково високі рівні макіавеллізму. Достовірна розбіжність ( $p < 0,05$ ) показників макіавеллізму була доведена між групами ді-

вчат 17-20 років і 21-25 років. Більш старші студентки демонстрували більший рівень здатності до маніпулювання.

За отриманими результатами можна констатувати наступне: по-перше, під час навчання в вищому навчальному закладі студенти демонструють достатньо високий рівень схильності до маніпулятивної поведінки; по-друге, не виявлено достовірних розбіжностей між рівнем макіавеллізму особистості залежно від статі опитуваних; по-третє, під час навчання у вищому навчальному закладі рівень макіавеллізму в юнаків залишається незмінно високим, а в дівчат – збільшується.

Активне застосування маніпуляції студентами може бути пов'язане як з віковими особливостями, активним розвитком комунікативних умінь, кризою самоідентичності, так і з соціально-психологічною адаптацією під час професійного становлення.

**Висновки.** Вивчення уявлень студентів про маніпулятивну поведінку може бути корисним при виробленні певної системи мотивації, оскільки люди з різним рівнем здатності до маніпуляції можуть по-різному сприймати мотиваційні стимули.

#### **Список використаних джерел**

1. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л.Доценко. – М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
2. Катунин Д.Б. Половозрастные и гендерные особенности тенденции к манипулятивному поведению / Д.Б.Катунин. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 24 с.

*З.О.Романець*

### **Проблема батьківської компетентності у завданнях розвитку, формування та соціалізації особистості**

**Актуальність** тематики пов'язана із проблемою недостатньої батьківської компетентності у реаліях процесу соціалізації, розвитку і формування особистості, зокрема у внутрішніх суперечностях процесу розвитку, коли інстинкт прив'язаності вступає у конфлікт із пізнавальною потребою, внаслідок чого, через неврахування значених суперечностей у сімейному вихованні, може формуватися



тися не інтегрована самість, нестійкі самооцінка, і нарцисичний комплекс дитини, негативна і нестійка я-концепція. Метою подальшого дослідження є виявлення взаємозв'язків між особливостями сімейної педагогіки, спрямованої на соціалізацію особистості і я-характеристиками дитини.

З досвіду здійснення психологічного консультування та психотерапії випливає, що у функціональних повних сім'ях, із просоціальними цінностями і установками, більш-менш гармонійними стосунками між їх членами і усвідомленою налаштованістю щодо дітей і виявленням до них любові, метою їх виховних, психолого – педагогічних впливів постають лише, у більшій мірі, поведінкові навички дитини, пов'язані, наприклад, із поведінням з іграшками, за столом під час їжі, іншими виявами активності дитини, слухняності, покори чи непокори тощо. У випадку агресивної, опозиційної поведінки дітей, батьки, як правило не орієнтуються у її істинних причинах, а відтак, залишаються із своєю звичною системою способів впливу, вимог, покарань тощо, залишаючи поза увагою і розумінням глибинно психологічні феномени розвитку і формування особистості, пов'язаними із такими характеристиками самосвідомості як «самість», «я – образ», «его-стан», «я-концепція, самооцінка дитини тощо.

**Метою** нашого дослідження є окреслення певного кола необхідної інформації для розширення батьківської компетенції щодо наявних суперечностей, феноменів процесу соціалізації, глибинно психологічних завдань розвитку і становлення цілісної гармонійної особистості, Такого роду інформація з теоретичних побудов, практично-психологічних і психотерапевтичних практик на основі напрацювань сучасних психоаналітичних напрямків, таких як «селф психологія» «его психологія», «інтерсуб'єктивний підхід» та інші, представниками яких є Х.Когут, Д.Віннікот та інші, видається важливою для популяризації серед батьків, фахівців, що долучені до процесу виховання і розвитку дітей різних вікових категорій.

Нижче подається викладення інформації у стилі, що видається доступним для розуміння і усвідомлення батьків.

У вихованні є завдання сформувані **особистість соціалізовану**, тобто слухняну, виконавчу, таку, яка є носієм норм і правил, необхідних для життя у суспільстві[1,с.90.] Як відомо, первинним інститутутом соціалізації є сім'я, а далі – садочок, школа, різні освітні інститути

Важливо зазначити, усвідомлювати і враховувати, що необхідність соціалізації для кожної особистості, процес соціалізації за своїм змістом, формою і механізмами створює для особистості обмеження, рамки тощо, що вступає у суперечність із надзвичайно

важливою потребою людини у свободі, з потребою бути вільним, чинити по-своєму, згідно із своїми бажаннями, потягами, інтересами [2, с. 43].

Метою, результатом соціалізації кожної людини є стати такою, як усі інші люди, тобто набути ідентичності в той же час, існує мета, яка видається протилежною, тобто мета стати не такою як інші люди, набути власної індивідуальності, неповторності [2, с. 43]. Батькам важливо шукати компроміс, оптимум у співвідношенні протилежних факторів, які впливають на процес розвитку, чітко їх усвідомлюючи.

Так, найголовнішими, базисними потребами кожної дитини, що забезпечують її виживання від народження, є дві протилежні, антагоністичні потреби, що створюють внутрішній конфлікт у структурі особистості дитини уже з раннього віку: 1) потреба прив'язаності, потреба у тісному зв'язку з рідними (в основному – з мамою), потреба в материнській любові, бо без неї, безмежний страх самотності, покинутості, впритул до вітального страху за життя, а, точніше, страх смерті, знищення. Тому так пригнічує і лякає дитину материнське відчуження, покарання, злість тощо. І це стається кожен раз, коли мама нею незадоволена, злиться, карає; 2) потреба у розвитку, пізнанні, по суті – у самостійності, незалежності, відриві від матері. Ці дві потреби, як було зазначено, є протилежними антагоністичними. Вони створюють у структурі особистості дитини внутрішній конфлікт. І, коли потреба у самостійності загрожує втратою прихильності матері, дитина, скоріше, відмовляється від власних бажань, попадає в стан безсилля перед ситуацією влади дорослих, починає знижувати, обмежувати свою активність, але спочатку плаче або злиться, а, можливо іноді, поступово навчається маніпулювати, щоб і прихильність матері не втратити і свого добитися.

Окрім знання про базисні потреби дитини (людини), що відповідають за її розвиток, важливим є розуміння іще одного, можна сказати, найголовнішого психічного феномену, який впливає на практично усі без винятку активності людини у стосунках із довкіллям – як природним, так і як соціальним, і, який, як правило, просто не усвідомлюється батьками, не враховується, залишається поза розумінням, принаймні у безпосередніх ситуативних психолого-педагогічних взаємодіях із дитиною. Йдеться про психологічне явище самосвідомості, що окреслюється у поняттях: «замість», «самооцінка», «Я – концепція», «Я-образ», «нарцисичний комплекс» тощо. Зазначені феномени відображають свого роду переживання себе як переживання світу, коли психологічні межі дитини іще не сформовані, і певні негативні зовнішні ситуації сприймаються як

негативне переживання себе, впритул до тілесних відчуттів. У популярних традиційних знаннях людей про психіку дитини, частіше, в тому числі, і у фахівців, відсутні однозначні уявлення про зазначені психічні феномени глибинної психології людини, і закономірності формування її самосвідомості. Опіканти дитини – рідні, близькі, і навіть фахівці в галузі виховання не здогадуються і не враховують той факт, що кожна ситуація взаємодії з дитиною відображається на її уявленні про себе, тобто, говорячи дещо спрощено, формує образ себе: «Я – поганий» чи «Я – хороший», я – любимий, чи – ні, я – захищений, чи – ні, світ – безпечний, чи – ні, бо «світ» і «я», іще недостатньо розділені через не сформованість психологічних меж дитини. І якщо дитина виховується так, що вона чує багато заборон, і від цього довго, часто і багато переживає негативних емоцій, пов'язаних із неможливістю задовольнити різні потреби, але, у першу чергу, – потребу у безумовному прийнятті, – у неї формується негативна «Я концепція», щось на зразок відчуття «Я поганий», що призводить або, точніше, проявляється у агресивності, неслухняності, в подальшому, – у заниженій самооцінці, невпевненості у собі і сумнівах у своїй значущості, цінності, потрібності батькам. Як наслідок, знижується активність, звужується мотиваційна сфера, формується потреба уникати, замикатися тощо,

Обґрунтовуючи різні прогресивні сучасні педагогічні концепції, важливо науково і виважено опиратись на розуміння сутності людської природи, не ідеалізуючи її, і в той же час, не редукуючи її до спрощеного розуміння функціонування людської психіки лише за умовно-рефлекторним принципом, не враховуючи системних феноменів людської психіки як інформаційно – енергетичної системи із притаманними їй польовими ефектами зв'язку із інформаційним полем, соціально – психологічними феноменами соціабельності, навіюваності, психологічної залежності від соціального впливу і інтегративно – регуляторними психосоматичними можливостями.

**Резюмуючи**, варто зазначити наступне:

– для оздоровлення суспільства, важливо популяризувати психологічні знання серед різних груп населення, особливо – у професійно педагогічних колах, серед молодих і не тільки молодих сімей щодо дитячої психології, особливостей внутрішнього світу дитини, починаючи від народження і до набуття соціально-психологічної зрілості у віці 17-18 років;

– розробляти освітні і просвітницькі державні програми для молодих подружніх пар і для молоді загалом з гендерної психології, психології стосунків і спілкування, набуття комунікативної компетентності, оскільки зазначена проблематика розвитку і формування особистості пов'язана із впливом загальної психологічної атмосфери

у сім'ї, а не лише із особливостями сімейної психолого-педагогічної взаємодії із дітьми;

– розробляти освітні і просвітницькі державні програми для молодих подружніх пар із набуття знань, вмінь і навичок із соціально-педагогічної і психологічної компетентності, ґрунтуючись на здобутках сучасних теоретичних розробок, методів і методик практичної психології із психології дитинства, підлітковості і юності;

– батьки повинні бути компетентними щодо внутрішнього світу дитини, його динаміки, формування психічних особистісних новоутворень на різних етапах розвитку і формування особистості, оскільки через некомпетентність батьків у галузі практичної педагогіки виникають, створюються надто значні проблеми у розвитку особистості дитини, починаючи від неврозів, психопатій, закінчуючи значними порушеннями психіки і поведінки, що руйнують не тільки долю самої дитини, але й мають вплив на суспільні процеси в цілому.

#### **Список використаних джерел**

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навчальний посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с.
2. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Э. Фромм. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672 с.

*Н.С.Славіна*

### **Девіантна поведінка підлітків як психолого-педагогічна проблема**

У вітчизняній психології підлітковий (або як його називають перехідний) вік – етап онтогенетичного розвитку дитини від 11 – 12 до 14 – 15 років. Перехід від дитинства до дорослості становить головний зміст, специфічну відмінність цього етапу. В цей період підліток проходить великий шлях у своєму розвитку: через внутрішні конфлікти із самим собою і з іншими, через зовнішні зриви та сходження він може оволодіти почуттям особистості. Але суспільство, яке розвивається в його свідомості, ініціює його.

Підлітковий вік завжди знаходиться в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців. Вагомий внесок у дослідження розвитку підлітків у працях Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, А.В.Петровського, М.В.Гамезо, Д.І.Фельдштейна, Р.С.Немова,

В.С.Мухіної, М.В.Матюхіної, Т.С.Михальчика, а також З.Фройда, А.Фройд, К.Левіна, А.Гезелла, Е.Еріксона та ін.

Підлітковий вік – це період, коли підліток починає по-новому оцінювати свої відносини в сім'ї. Прагнення віднайти себе як особистість породжує потребу у відчуженні від всіх тих, хто поспішно впливає на нього, в першу чергу це відноситься до батьківської сім'ї. Відчуження по відношенню до сім'ї зовні виражається в негативізмі – прагненні протистояти будь-яким пропозиціям, судженням, почуттям тих, на кого спрямоване відчуження. Негативізм – перша форма механізму відчуження, вона ж є початком активного пошуку підлітком власної виняткової сутності, власного «я».

Положення підліткового періоду в розвитку людини відбите в його назвах: «перехідний», «переломний», «важкий», «кризовий», «критичний». У них зафіксована важкість та важливість процесів, які проходять у цьому періоді, які пов'язані з переходом від однієї епохи життя до іншої. Особливість підліткового періоду – відмінність всіх сторін розвитку дитини: фізичної, розумової, статевої, моральної, соціальної. У всіх напрямках проходить становлення якісно нових утворень, з'являються елементи дорослості в результаті перебудови організму, свідомості, відношень із дорослими і товаришами, способи соціальної взаємодії з ними, інтересів, пізнавальної та навчальної діяльності, змісту морально-етичних норм, які є чинниками поведінки, діяльності та відносин.

Звертання до розв'язання проблем, які пов'язані із девіантною поведінкою дітей та підлітків, проходить на різних рівнях: правовому, медичному, психологічному, педагогічному і соціальному. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про складність та багатоаспектність проблеми відхиленої поведінки підлітків, яка розглядалась у працях вітчизняних та зарубіжних психологів, педагогів.

А.В. Петровський розглядає відхилену поведінку як систему вчинків або окремих вчинків, які суперечать правилам або моральним нормам, прийнятим у суспільстві. До головних видів відхиленої поведінки відносять: злочинність та аморальну поведінку. Зв'язок між ними полягає у тому, що передумовою скоєння правопорушень, як правило, є аморальна поведінка людини.

Дітей з відхиленою поведінкою у психології та педагогіці називають “важкими”, “діти з девіантною поведінкою”, “діти з деліквентною поведінкою”, “діти з асоціальною поведінкою”.

В сучасній психологічній та педагогічній науці до важковиховуваних відносять фізично здорових дітей, у поведінці яких спостерігається неорганізованість, недисциплінованість, хуліганство, правопорушення, опір виховним впливам.

Л.С.Виготський головною причиною важковиховуваності вважав труднощі підліткового періоду з його інтенсивним анатомо-фізіологічним і психологічним розвитком, підвищеною збудженістю, швидкою ранимістю, неузгодженістю психологічних процесів.

З серйозними проблемами зустрічаються педагоги при вихованні підлітків з акцентуаціями характеру чи темпераменту: надмірною збудженістю, тривожністю, демонстративністю, педантичністю та ін.

Відхилення поведінки являється одним із проявів соціальної дезадаптації. Говорячи про дитячо-підліткову дезадаптацію, необхідно уточнити категорії дітей, які піддаються цьому процесу:

- діти-сироти;
- соціальні сироти;
- підлітки, які вживають наркотики і токсичні речовини;
- підлітки сексуально-розпущеної дії.

Відхилення поведінки або девіації – містить у собі девіантну, деліквентну і кримінальну поведінки.

Найчастіше девіантну поведінку розглядають як поведінку з відхиленнями від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм. Така поведінка спостерігається у підлітків частіше, ніж у інших вікових груп.

У зарубіжній літературі деліквентна поведінка, на відміну від девіантної, характеризується як асоціальні проступки дітей та підлітків, які повторюються та складаються в певний стійкий стереотип дій, котрі порушують правові норми, але які не несуть недосягнення дитиною віку, з якого починається кримінальна відповідальність.

Деліквентна поведінка виявляється не лише в зовнішній стороні поведінки, але і внутрішній, особистісній, коли у підлітка проходить деформація ціннісних орієнтацій, яка веде до ослаблення контролю системи внутрішньої регуляції.

**Висновки.** Під час тривалого вивчення різними психологічними школами зазначеної проблеми сформувався широкий спектр поглядів на причини, прояви, профілактику, корегування відхиленої поведінки (девіації) тощо.

## Социально-психологическая характеристика украинского этноса в современных исследованиях

**Актуальность.** В современной науке развиваются аналитические векторы, изучающие национальные характеры. В связи с этим появляются новые научные направления: этнопсихология, этносоциология, этнокультурология, этнопедагогика, этнопсихоллингвистика. Проблема национального характера издавна имела место в литературной классике и в современной науке и психологии и исследовалась рядом авторов: Д. Чижевским, А.Н. Левочкиной, Л.Э. Орбан-Лембрик, В.Г. Крысько.

В ряде работ, авторы называют стороны, черты, составляющие стержень украинского национального характера – эмоциональность, идеализм, лиризм, трудолюбие, сентиментализм, индивидуализм и специфические – храбрость, героизм, амбициозность, упрямство, составляющие его стержень. В связи с этим **цель** нашего исследования – вычленить социально-психологические характеристики украинского этноса, как он представлен в литературе. **Задача** работы – сделать научно-аналитический обзор исследовательских позиций по данному вопросу.

Так, известный философ Д. Чижевский считает, что украинскому национальному характеру свойственны, прежде всего, сентиментальность, эмоциональность и лиризм, своеобразный юмор, индивидуализм и стремление украинцев к свободе. При этом, индивидуализм, с одной стороны, может привести к самоизоляции и конфликтам, а с другой – к позитивным формам творчества и активности [4, с. 123].

Современный исследователь А. Н. Левочкина отмечает следующие характерные особенности украинского национального характера: любовь к родной земле и природе, проявление уважения к старшим и родителям, трудолюбие, ратная доблесть, преклонение перед образцами героизма и отваги [2, с. 98].

Л. Э. Орбан-Лембрик в своих этнопсихологических работах пишет о том, что украинскому характеру присуща демократичность, эмоциональность, волелюбие, повышенная чувствительность, обидчивость, амбициозность, упрямство, ранимость души, индивидуализм [3, с. 85].

В.Г.Крысько отмечает в украинском национальном характере подвижность, жизнерадостность, хорошо развитое чувство юмора, музыкальность украинцев, высокую нравственность, любовь к за-

конности и порядку, природе, коллективной работе и общению. Украинцы также старательны, добросовестно выполняют свою работу, активно участвуют в общественной жизни, легко адаптируются к различным условиям быта, обстоятельны, расчетливы, напористы. К условно негативным характеристикам исследователь относит неуступчивость, неумение идти на компромисс во взаимоотношениях, недоверчивость, подозрительность, обособленность [1, с.184-186].

**Выводы.** Таким образом, эксперты отмечают, что многие черты украинского национального характера исторически развились как адаптивный механизм в условиях жесткой социальной системы, когда было невозможно добиться реализации собственных интересов.

#### **Список использованных источников**

1. Крысько В.Г. Этническая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Крысько. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Львовичкіна А.М. Етнопсихологія: навч. посібник / А. М. Львовичкіна. – К.:МАУП, 2002. – 144с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Академвидав, 2004. – 574 с.
4. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – Мюнхен, 1993. – 180 с.

*V.I.Spivak*

### **The peculiarities of self-control formation in adolescence**

Investigation of the potential of the child enables to develop new, more effective methods of training, education, tools pedagogical influence on the process of purposeful identity formation.

Along with the study of patterns and conditions for successful knowledge acquisition kid, full development of his thinking and abilities, the importance is the study of the formation of personality, will, character and self-control in the behavioral activity of the individual.

Crucial in the formation of the child's personality also play nurturing, whose main purpose is the provision of successful



assimilation of individual rules and demands of society and the gradual transformation of the internal controls of behavior. Education achieves its goal when the child formed the ability to manage their own activity. This ability significantly depends on the level of formation of self-control in the individual.

Of particular relevance in connection with the above, is the problem of forming self-regulation and, in particular, self-control in adolescence. Their contribution to the study of the problems of self-made: P.C. Anohin, M.Y. Boryshevskyy, Ye.H. Haziyevev, L.V. Dolynska, H.V. Yeyher, I.O. Zymnyaya, O.M. Leontyev, A.S. Lynda, K.P. Maltseva, I.M. Marholin, V.O. Molyako, H.S. Nykyforov, S.Yu. Nikolayeva, D.O. Ohanesyan, V.I. Selivanov, B.M. Shevchenko, P.M. Yakobson.

Well, in general, what is the self-control? Self-control – a conscious, purposeful ability of the individual to introspection, to control their own actions, to realize their own behavior, actions and their results by means of comparison with a given program and the intended purpose. Implementation is the process of self-control is only possible when operating its information and structural components, when is the result of the presence – that is controlled and standard – something with which is self-control.

Patterns of self-control and self-regulation in the behavioral activity of secondary school students and features of the formation of identity in adolescence are the proof that in the target age stage for the first time become topical personal needs such as: introspection, self-learning, self-education, self-treatment, and self-control in the behavioral activity.

Self-knowledge is a major factor in shaping the cognitive component of «self-concept» personality, which is closely related to behavioral. In this regard I.Yu. Kulahina notes that perceptions about their own «Self» in adolescence, usually corresponds to a certain style of behavior. For example, a teenage girl who feels attractive, behaves differently, unlike her same age that fancies himself ugly, but smart. Meanwhile, the “self-image” of a child is a very dynamic and changing, especially at the beginning and end of adolescence as a result of instability, mobility of their mental life. Therefore, one can often observe inconsistency between “self-image” and the actual behavior of adolescents.

Among the factors in the formation of self-control in the behavioral activity of adolescents V.S. Muhina describes the characteristics of their self-appreciate, particularly focusing on the negative impact of inadequate self-appreciate.

A teenager with low self-appreciate underestimate their own abilities, trying to perform a simple task that hinders its full

development. Conversely, due to inflated self-esteem child overestimate their own abilities, trying to perform tasks which it can not handle, which also adversely affects her personal development.

Formation of self-regulation and self-education as her top form in adolescence promotes and formed a perfect image of «Self». High level of harassment and lack of awareness of their own capabilities leads to differences between “I am perfect” and “I am real” in the “self-image” teenager painfully experienced that it showed up in such negative personality characteristics, as uncertainty in their own strength, stubbornness, aggressiveness and so on. In contrast, an adequate level of aspiration and adequate “self-image” fill “I am perfect” child content that is accessible for her and at the same time encourages the child to self-education. Teenagers do not just dream of what they can become in the near future, but also try to develop a desirable quality. For example, if a teenager wants to be strong, it is written to the sports section. Some teens make the programs for self-improvement. Self in adolescence becomes possible due to the development of self-regulation. I.Yu. Kulahina notes that not all teenagers are characterized by prevailing sufficient willpower, perseverance and patience required for the formation of self-confidence and skills with “I am perfect”. Many of them still remain in a fantasy world, just imagining a perfect.

Complementing described above, it should be noted that R.S. Nemov consider this perspective also gender aspect of selfpeducation. As the girls and boys in adolescence tendency to self-education positive personality traits, but taking into account social gender roles, women or men, respectively. The girls selfperfect in these women’s activities like housecleaning, women’s sports, the art, and in the process of learning.

Unlike girls, guys mainly engaged in physical culture and sports. These activities contribute to the formation, especially dynamic physical properties (strength, endurance, speed of reaction), later – development of skills related to the ability to withstand heavy and prolonged exercise (endurance, patience, perseverance), and after a longer time – appearance such complex volitional personality traits like focus, concentration, performance. So, in the process of self-education of boys older adolescents seen this dynamic: volitional developing the ability to govern themselves, concentrate, heavy loads to the ability to manage their own activities, to achieve good results in it.

Thus, analysis of the psychological literature indicates a lack of self-development problems in the behavioral development of adolescents, whereas this age period is of great importance for the psychological development of the whole person and the formation of “self-concept” in the high school age in particular.

## Психологічний зміст перехідного періоду від підліткового до юнацького віку: перспективи дослідження

Проблема дослідження обумовлена актуальним завданням науково-психологічного пізнання змісту вікових перехідних періодів. Дослідження перехідних періодів є однією з найбільш значущих проблем вікової та педагогічної психології, оскільки «знімає» одночасно дві дослідницькі парадигми. З одного боку, перехідний період є невід'ємним компонентом онтогенезу й тому його дослідження являє собою одне з ключових питань вікової психології, з іншого – перехідний період є точкою перелому, розриву в поступальному перебігу дорослішання. Ця подвійність вікового переходу породжує як психологічні, так і педагогічні труднощі (В. Lenz [6]). Подолання невизначеності в теоретичному розумінні перехідних періодів і невизначеності стратегій його педагогічного супроводу – контекст, що задає актуальність цього дослідження.

Однак на загально-психологічних засадах розвиваються ідеї діалектичної суперечливості переходу від одного вікового періоду до іншого. Проблематика «вікових переходів» залишається надзвичайно дискусійною й мало вивченою в області вікової та педагогічної психології. Цей факт підтверджується й аналізом системи ScienceDirect.

Водночас, в сучасній зарубіжній психології відзначається зростаючий інтерес до дослідження змін при переході від підліткового до юнацького віку. В основному це пов'язано з обумовленістю розвитку в підлітково-юнацькому віці широким і при цьому динамічним соціальним та історичним контекстом, що визначає актуальність дослідження, яке щоразу може надати нові результати (Megan R. Gunnar, W. Andrew Collins).

Д.І.Фельдштейн наголошує, що розглядаючи підлітковий вік як особливу фазу розвитку, як етап безперервного процесу, необхідно враховувати, що представлена в сучасній психології картина вікового розвитку поки ще нецілісна, вона складається із сукупності окремих вікових етапів, мало пов'язаних між собою, що створює певні труднощі в прогнозуванні й аналізі домінуючих тенденцій розвитку підростаючої особистості. Таке положення обумовлене, на думку В.В.Давидова, тим, що фахівці з психології недостатньо приділяють уваги «стикам», переходам одних етапів в інші.

Власне, сучасні вимоги до вікових періодів змінюються і призводять до зміни вікових меж і уявлень про перехідні періоди розви-

тку (К.Н.Поліванова, О.О.Сапогова, О.Л.Солдатова, Н.М.Толстих). У цьому зв'язку необхідно створення наукової основи моделювання й прогнозування розвитку особистості. Утім, спочатку логічно буде відповісти на питання: який зміст стоїть за поняттям «перехідний період» як такий.

Сучасна психологія традиційно оперує поняттям перехідних періодів, вказуючи на ті моменти в цілісному проживанні життя, коли людина змінюється під впливом певних умов і здійснює перехід від одного цілісного, як би «завершеного» фрагмента життя до іншого, що є якісно іншим і вимагає подолання, докладання внутрішніх психічних зусиль [2].

У літературі проаналізовано різні групи концепцій, що відображають певні уявлення про сутність вікових «переходів», а саме: перехідні періоди як критичні періоди чи кризи розвитку (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін); як зміна деякої структури психічного (Ж.Піаже, Л.Колберг); як виникнення нових психічних механізмів (J.Boom); як межа між двома періодами онтогенезу більшої стійкості (D.Levinson); як вирішення проблеми інтеграції нормативної регуляції та мотивації (М.І.Бобньова); як зміни в становленні генези вольової регуляції (мимовільна / довільна / вольова) (О.В.Биков).

Дослідницький потенціал ідей про вікові переходи, в яких здійснюється рух від одного вікового періоду до наступного докладно представлено у низці сучасних психологічних досліджень. В екофасилітаційній парадигмі П.В.Лушина під перехідним періодом особистості, як відкритої динамічної системи, розуміється ситуація її зміни, коли відбувається зародження нової ідентичності як системи нових життєвих смислів. Такий процес представляється як нелінійний, малопередбачуваний, незворотній, а тому набуває характер руху особистості в умовах високого ступеня невизначеності [1].

В дослідженні О.Є.Сапогової вікові переходи пов'язується з можливістю розробки категорії емоційно-когнітивного переживання процесу переходу самим суб'єктом, аналізом того, з чим саме він пов'язує здійснення особистої трансформації, власний розвиток. Дослідження того, як представляється самому суб'єкту зсередини рух від «себе-наявного» до «себе-іншого» представляється надзвичайно важливим для розуміння внутрішньої логіки становлення особистості [2].

Так, дослідження перехідних періодів дозволяють оцінити спадкоємність або розриви психічних змін на різних етапах життєвого шляху особистості, що особливо важливо для розуміння розвитку особистості, і включають у себе певні типи змін, таких як рівень, структурні, або центральні зміни. Періоди відносної стабільності пе-

ремежуюються періодами швидких якісних та кількісних змін, які й називають «перехідними». Поняття переходу є багатовимірним, так як переходи пов'язані з перехідними подіями, перехідним періодом, перехідним механізмом. Перехідний період характеризує значущі зміни характеристик особистості (J. Connell, W. Furman [5]).

При визначенні перехідних періодів онтогенезу цілісної особистості, необхідно враховувати, що це системний процес, який проявляється на біологічному, психологічному й соціальному рівнях. При цьому, про «перехід» можна говорити в тому випадку, якщо в подальшому етапі кардинально змінюється напрямок розвитку, показником якого може служити поява комплексу психічних новоутворень принципово нового характеру.

Відзначимо, що в психології перехідні періоди ототожнюються часто з кризовими. Однак позиція протиставлення понять «кризовий» і «перехідний» є недоведеним, оскільки виходить із розуміння кризового періоду як сукупності виключно негативних явищ у розвитку: в досліджуваній нами віковий період перехід існує, а кризи може й не бути. Д.Б.Ельконін стверджує, що є власне кризи, а є перехідні періоди. Якщо перші знаменують перехід від однієї епохи дитинства до іншої, то другі є переходами від одного періоду розвитку до іншого.

В контексті системного опису онтогенезу людини, В.А.Ганзен і Л.А.Головей проводять аналіз понять «стадія», «період», «фаза». Автори зазначають, що ці поняття свідчать про наявність кількісних (фаза), якісних (стадія) характеристик меж основних етапів онтогенезу. Періоди діляться за якісними й кількісними критеріями.

Узагальнюючи весь спектр аналізованих теорій, слід визнати, що більшість концепцій вказує на важливу роль перехідних періодів у розвитку особистості. Ця роль полягає в переструктуруванні існуючих зв'язків і відносин на користь нових, більш прийнятних для наступної вікової стадії. Зміст перехідних періодів зв'язується з істотними усвідомлюваними і рефлексуючими змінами, інтеріоризації вікового новоутворення, що й обумовлює готовність до переходу на наступний віковий етап розвитку [3]. В міжстадіальні переходи відбувається зміна логіки розвитку, зміна форми організації самого процесу розвитку як взаємозв'язку закономірностей, факторів і механізмів [4]. Отже, під перехідним періодом, як відкритої динамічної системи, ми розуміємо ситуацію її зміни, коли відбувається інтеріоризація вікового новоутворення.

**Висновки.** В контексті сказаного особливої актуальності набуває дослідження тих критеріїв (якісні та кількісні зміни), які дозволять визначити вікові межі періоду завершення підліткового віку та початкового етапу переходу к юності в контексті емоційно-вольового

розвитку особистості. На експериментальному рівні виявлення цих змін призводить до розширення прикладної тематики у психологічних дослідженнях, прогностичності щодо соціально-значущої поведінки людини. На теоретичному – в диференційованому аналізі розвитку й інтегрованого прояву структуруютьючих компонентів емоційно-вольової регуляції у зростаючих людей.

### **Список використаних джерел**

1. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
2. Сапогова Е.Е. Экзистенциальное содержание лиминальных периодов жизни / Е.Е. Сапогова // Работа переживания и психологическая помощь детям: междунар. конф., 25-27 окт. 2007г.: [тезисы докл.; под общ. ред. Г.Э. Мариани]. – М, 2007. – С. 88-95.
3. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: [монография] / Е.Л.Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
4. Шамне А.В. Теоретико – методологічні засади дослідження психосоціального розвитку особистості в період дорослішання / А.В. Шамне // Проблеми сучасної психології: зб. наукових праць КПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України; за ред. С.Д.Максименка. – Кам'янець Подільський: Аксиома, 2010. – Вип. 10. – С. 822-832.
5. Connell J. The study of transitions: Conceptual and methodological issues / J. Connell, W.Furman // Continuities and discontinuities in development; editors R. Emde, R.Harmon. – Plenum Press; New York, 1984. – P. 153-173.
6. Lenz B. The Transition From Adolescence to Young Adulthood: A Theoretical Perspective / B. Lenz // The Journal of School Nursing. –2001. – V. 17. – issue 6. – P. 300-306.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

---

*Н.Є.Гоцуляк*

## Психологічний аналіз особливостей взаємозв'язку інтелекту та креативності

Теорія інтелектуального порогу Е. Торранса: якщо IQ нижче 115 – 120, то інтелект і креативність утворюють єдиний фактор (тобто у людини з нормальним інтелектом зазвичай присутні і нормальні творчі здібності), а при IQ вище 120 креативність стає незалежною величиною, не тотожною інтелекту. Хоча в ході досліджень виявлено факт: немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю (IQ 150). Прогностичність успішності, зроблена на основі виявленого рівня креативності, виявляється високою для таких галузей діяльності як драматичне мистецтво, література і музика. Але цей тип прогнозу втрачає свою силу, будучи застосований до оцінки майбутньої успішності в наукових галузях. Але показники IQ виявляються вельми ефективними для передбачення успіху в точних академічних науках. Можливе пояснення цьому – з одного боку, наявність великого простору для прояву незвичайного і невизначеного в мистецтві, а з іншого – велика регламентованість і жорсткість правил, характерних для точних наук – фізики, хімії, математики тощо. Зроблений аналіз досліджуваної проблеми уможливив виокремити особливості креативної особистості: 1) незалежність поглядів і неконформність суджень; 2) прагнення вийти за рамки, «порушити кордони»; 3) стійкість до невизначених ситуацій; 4) конструктивна активність у предметній діяльності; 5) сила Я, що пов'язана з можливістю автономного функціонування і стійкістю до тиску соціального оточення; 6) відкритість до всього нового і незвичайного; 7) чутливість до краси в широкому сенсі слова. Дж. Гілфорд виділив шість основних параметри креативності: 1. здатність до виявлення і постановки проблем; 2. здатність до генерування великого числа ідей; 3. гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей; 4. оригінальність – здатність відповідати на подразник нестандартно; 5. здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6. здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [1]. Також необхідно зазначити, що креативність більш, ніж інтелект, визначається факторами середовища. В першу чергу, на цю здатність впливає спілкування дітей з дорослими людьми, що

володіють розвиненими креативними здібностями (спілкування ж з нізкоінтелектуальними людьми, які не володіють такими талантами, призводить до протилежного результату). Важливо, що до розвитку креативності можуть призводити і несприятливі загальні чинники – наприклад, розлад сімейних відносин. Необхідність спілкуватися з батьками, які не ладять між собою, потребує неабияких проявів інтелекту, в тому числі і в галузі креативності. Зрозуміло, цей фактор не можна використовувати як рецепт – якщо підходити до виховання більш з глуздом, то результати вийдуть краще. Проте це пояснює, чому в неблагополучних сім'ях бувають на подив розвинені діти. При цьому не варто забувати, що в таких випадках дуже важливий генотип дитини.

Результати дослідження свідчать, що інерція людського мислення призводить до казусів, які бувають зафіксовані і в наукових джерелах. Прикладом є теза, що розвитку креативності сприяє «наслідування творчому ідеалу» [2]. Це вірно лише на самому ранньому етапі розвитку, коли дитина ще не має інтелектуальної бази для розвитку власної творчості. Скажімо, якщо їй подобається співати, то вона буде співати пісні, які їй подобаються. Верхній рівень визначається взагалі з дуже чіткою кореляцією, так як розвиненість інтелекту дозволяє припустити більшу кількість гіпотез у різних галузях. Відповідно, низький рівень IQ приводить до відсутності ерудиції, співвідноситься і з низькими креативними здібностями. Набагато більш відповідає реальності теорія «інтелектуального порогу» Е.Торранса: якщо IQ нижче 115 – 120, то інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, а при IQ вище 120 креативність стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Можна зробити **висновок**, що люди з низьким інтелектом цілком взаємозамінні, оскільки куди більш стандартні, ніж інтелектуали. При цьому креативність, як і інтелект, залежить від генетичного фактора. Так, для низькокреативних дітей штучно викликане зростання креативності тягне за собою їх невротизацію; через деякий час креативність знову знижується до деякого рівня, індивідуального для кожної дитини. Отже, доведено, що креативність обмежена рівнем інтелекту.

#### **Список використаних джерел**

1. Гілфорд Дж. Три сторони інтелекту / Дж. Гілфорд // Психологія мислення. М.: Прогрес, 1969. – 310 с.
2. Обдарованість і вік / Под ред. А.М. Матюшкин. – Вороніж, 2004; Обдарована дитина. 2004. № 4 – 6. – с. 27 – 28.



## **Діагностичний інструментарій вивчення професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів**

У теперішній час соціально-економічних перетворень актуальним є формування особистісно зрілого фахівця, здатного реалізувати свій особистісний потенціал і підвищувати професійний рівень. Тому важливим є діагностика професійно важливих якостей майбутніх фахівців для визначення їх професійної придатності. Особливої актуальності діагностика особистісного компоненту готовності до професійної діяльності, особистісної зрілості набуває у підготовці майбутніх психологів. У результаті контент-аналізу виявлено, що до професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів належать: саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність, комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність, Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність, самоактуалізація.

Для вивчення особливостей розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів використано комплекс взаємодоповнюючих психодіагностичних методів, зокрема: для діагностики відповідальності та самостійності застосовано опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи [6, с. 115-120]; для визначення аутентичності, самоприйняття, креативності, комунікабельності – самоактуалізаційний тест Е. Шострома [4, с. 426-433]; саморегуляції, моральності, інтелектуальності використано 16-факторний опитувальник Кеттелла [1, с. 192-239]; для діагностики емпатійності використано опитувальник І. М. Юсупова [2, с. 48-52]; вивчення прагнення до самоактуалізації відбувалося з допомогою методики “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джонса, Р. Крендела [7]; діагностика Его-ідентичності майбутніх психологів проводилася за методикою “Шкала ясності Я-концепції” (SCC) Д. Кемпбела [5]; для діагностики трансцендентності застосовано опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової [3, с. 260-267]. Вибір цих методик обґрунтовується наявністю у них відповідних шкал, що дозволяють діагностувати вираженість показників професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів.

З допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла (16PF) [1, с. 192-239] визначалися такі показники: загальні мислительні здібності (фактор В) – для визначення інтелектуальності; прагнення до дотримання етичних норм (фактор G) – для

вивчення моральності; здатність контролювати свої потреби і мотиви, поведінку та емоції (фактор Q3) – для визначення саморегуляції.

Для діагностики здатності до відповідального вчинку (показник відповідальності) та здатності до вибору (показник самостійності) використано відповідні шкали опитувальника особистісної зрілості О. С. Штепи: відповідальність, автономність [6, с. 115-120]. Методика О. С. Штепи складається з 85 запитань, на які потрібно відповісти “так” чи “ні”. Результати опрацьовуються за ключем, в якому виділено 10 шкал, що позначають риси пропріуму зрілої особистості. Отримані результати переводяться у стени.

Для діагностики соціальної сенситивності (показник комунікабельності), прийняття своїх переваг і недоліків (показник самоприйняття), прагнення до творчості (показник креативності), відкритості новому досвіду (показник аутентичності) використано відповідні шкали самоактуалізаційного тесту (САТ) Е. Шострома: контактність, самоприйняття, креативність, спонтанність [4, с. 426-433]. Опитувальник складається зі 126 пунктів. Кожен пункт поєднує два судження ціннісного і поведінкового характеру, з яких досліджуваному потрібно вибрати твердження, яке найбільше підходить його звичній поведінці, відповідає його точці зору. Результати письмового опитування опрацьовувалися за спеціальним ключем.

Для вивчення самоактуалізації майбутніх психологів використано методику “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джонса, Р. Крендела. Індекс самоактуалізації є показником особистісної зрілості [5]. Методика “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) складається з 15 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 6-бальною шкалою з допомогою співвідношення: “абсолютно погоджуюсь – абсолютно не погоджуюсь” [7]. Деякі з тверджень при обрахунку переводяться у нисхідну шкалу. Загальний показник SI отримується шляхом підсумовування усіх балів.

Діагностичним показником Его-ідентичності як складової у моделі професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є ясність Я-концепції. Ясність Я-концепції і самоактуалізацію Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, І. Я. Шемелюк визначають як операційні аналоги особистісної зрілості [5]. Для вивчення ясності Я-концепції використано методику визначення ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела [5]. Ця методика складається з 12 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 5-бальною шкалою.

Діагностичним показником трансцендентності є наявність смислу життя. Цей показник можливо визначити за опитувальником “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової [3, с. 260-267]. Обробка результатів діагностики за цією методи-

кою здійснюється за 14 шкалами. Шкала опитувальника “Наявність смислу життя” визначає присутність у житті людини вищого смислу, прагнення досягати вищої ідеї, шукати сенс життя. Опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової дозволяє виявити ступінь психологічної зрілості, прагнення до самоактуалізації і особистісного росту.

Для вивчення емпатійності використано опитувальник І. М. Юсупова [2, с. 48-52]. Опитувальник складається з 36 запитань, на які потрібно відповідати за 5-бальною шкалою. Відповіді опрацьовуються за спеціальним ключем, за загальною кількістю балів визначається рівень емпатійності.

Проводилося анкетування з метою вивчення уявлень майбутніх психологів про особистісну зрілість та усвідомлення себе особистісно зрілими людьми. Запитання анкети: Поясніть поняття “особистісна зрілість”. Чи вважаєте ви себе особистісно зрілою людиною? Діагностичним показником є співвіднесення ідентичності результатів визначення рівня особистісної зрілості майбутніх психологів у констатувальному експерименті з їх усвідомленням власного рівня особистісної зрілості.

Досліджувані писали автонаратив “Я–професійний психолог” для вивчення наявності в Я-образі майбутнього психолога професійно значущих характеристик особистісної зрілості. Пропонувалося дати відповідь на запитання: Який я зараз як особистість і професіонал? Яким я прагну стати психологом в майбутньому? Шляхи особистісного і професійного зростання.

Проведено методикау непрямого вимірювання самооцінок для виявлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу, критеріями для самооцінки є професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Самооцінка є показником такої професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів як самоприйняття. Досліджуваним пропонувалося проранжувати характеристики за шкалою “Найбільш притаманна мені риса – найменш притаманна мені риса”

Наступним завданням було проранжувати по порядку значимості у психолога особистісних рис, виділених як професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. Їх потрібно було проранжувати за шкалою “Найбільш значуща риса для психолога – найменш значуща риса для психолога” у порядку спадання значимості. Дані опрацьовувалися з допомогою співставлення порядкових номерів професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів за шкалами “Найбільш притаманна мені риса – найменш притаманна мені риса” і “Най-

більш значуща риса для психолога – найменш значуща риса для психолога”. Обчислення результатів від`увалося із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена\*

**Висновки.** Використання вищезазначених методів дає можливість діагностувати рівні та динаміку розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів та виявити особливості прояву кожної структурної характеристики зазначеного феномену. Опрацювання результатів дослідження здійснювалося із застосуванням методів математичної статистики, кількісного та якісного аналізу даних. Перспективами дослідження є застосування цього діагностичного інструментарію у практиці професійної підготовки майбутніх психологів.

#### **Список використаних джерел**

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ, 1998. – 672 с.
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 480 с.
3. Слотина Т. В. Психология личности / Т. В. Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
5. Шемелюк І. Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / І. Я. Шемелюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26–27.
6. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Штепа Олена Станіславівна. – Львів, 2003. – 146 с.
7. Jons A., Crandall R. Validation of a short index of self-actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1986. – р. 63–73.

## **Взаємозалежність між конституцією тіла людини, її темпераментом та інтроверсією-екстраверсією**

**Актуальність дослідження.** Дослідники з давнини намагалися об'єднати людей за спільними ознаками в окремі групи – типи конституції. Конституція (від лат constitution – побудова, будова тіла) – це сукупність морфологічних і функціональних особливостей організму, що склалася на основі спадкової програми під дією чинників середовища [3]. Класифікації базувалися на різних принципах: морфологічних (Аристотель, К. Сіро), морфо-функціональних (М.В. Чорноруцький), гуморальних (Гіппократ), анатомо-психічних (Е. Кречмер), ембріонального розвитку (В. Шелдон), психофізичних (К. Конрад) тощо.

Під впливом антропологів, які звернули увагу на відмінності у будові тіла, і психіатрів, що дослідили індивідуальні відмінності в схильності до психічних захворювань, на межі XIX і XX ст. сформувалася концепція, згідно з якою існує зв'язок між статурою (будовою тіла) людини і властивостями особистості. Проте, сучасна психологія не має жодних обґрунтованих даних про те, що психічні особливості людини залежать від будови тіла, форми черепа, конфігурації обличчя, кольору волосся і шкіри, довжини кінцівок тощо. З огляду на це, в нашій роботі ми спробуємо з'ясувати чи існує якийсь зв'язок між конституцією тіла та темпераментом і інтроверсією-екстраверсією, чи може психолог за зовнішнім виглядом клієнта приблизно окреслити деякі особливості його характеру.

**Метою** нашого дослідження є виявлення взаємозалежності між конституцією тіла людини, її темпераментом та інтроверсією-екстраверсією.

**Завданнями** дослідження є: 1) за літературними джерелами ознайомитися з поняттями про конституцію тіла людини, темперамент, інтроверсію та екстраверсію; з'ясувати на чому базуються класифікації конституції тіла, видів темпераменту; 2) за спеціальними методиками визначити тип конституції тіла, темперамент та інтроверсію-екстраверсію студентів – практичних психологів; 3) на основі експериментального дослідження встановити, чи є взаємозалежність між конституцією тіла людини, її темпераментом та інтроверсією-екстраверсією; 4) зробити висновки на основі одержаних результатів.

Здійснене нами дослідження проводилось в Інституті психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

На початку проведення експерименту ми застосували соматоскопічний метод, який полягав у тому, щоб студенти, охоплені експериментальним дослідженням, за загальним оглядом свого тіла встановили свій конституційний тип [3]. Перед цим студенти опанували характеристику конституційних типів за М.В. Чорноручьким.

Для уникнення суб'єктивізму під час визначення індивідуального конституційного типу студентам було запропоновано застосувати соматометричний метод, який полягав у вимірюванні свого зросту (у см), маси тіла (у кг), окружності грудної клітки (у см). Ці параметри були використані для обчислення індексу Пінье. Завдяки одержаному індексу Пінье ми змогли оцінити правильність встановлення за соматоскопічним методом конституційного типу кожного досліджуваного.

Надалі ми застосували класичні методики для встановлення типу темпераменту [1] та інтроверсії або екстраверсії [2].

Експериментальним дослідженням було охоплено 39 студентів – практичних психологів IV курсу. Серед студентів, що брали участь в дослідженні: 36 осіб жіночої статі (92%) і 3 (8%) – чоловічої. Більшість охоплених студентів двадцятирічні (95%).

Проведений експеримент дав змогу дійти до **висновків**:

1. За конституційним типом переважна більшість досліджуваних є нормостеніками.

2. За типами темпераменту більшість студентів є холериками і сангвініками, а меншість – флегматиками і меланхоліками.

3. Більшість студентів є екстравертами.

4. Серед студентів різного конституційного типу зустрічаються всі типи темпераменту.

5. Серед тих, хто має астеничний тип будови тіла, майже рівномірно розподілені усі типи темпераменту. Тим, кому властивий нормостенічний тип будови тіла, у більшій мірі притаманні холеричний і сангвінічний типи темпераменту. Представникам гіперстенічного типу будови тіла властивий переважно сангвінічний темперамент.

6. Серед тих, хто має астеничний тип будови тіла, рівномірно зустрічаються як інтроверти, так і екстраверти. Тим, кому властивий нормостенічний і гіперстенічний типи будови тіла, переважно екстраверти.

7. Усі флегматики і меланхоліки, не залежно від конституційного типу, є інтровертами.

8. Усі сангвініки і холериками, не залежно від конституційного типу, є екстравертами.

У результаті експериментального дослідження нами виявлено взаємозалежності:

- між конституцією тіла людини та її темпераментом;

• між конституцією тіла людини та інтроверсією-екстраверсією;

• між типами темпераменту та інтроверсією-екстраверсією.

При врахуванні психологом цих зв'язків вже при першій зустрічі з клієнтом можна зробити гіпотетичні передбачення щодо особливостей його психічної діяльності, що дасть можливість зробити процес діагностики та консультування більш ефективним.

### **Список використаних джерел**

1. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера / А.В. Батаршев. СПб.: Питер, 2006. – 368 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Дону: Феникс, 2000. – 544 с.
3. Неведомська Є.О. Антропология: практикум для студ. вищ. навч. закл. / Є.О. Неведомська, І.М. Маруненко. – К.: КУ ім. Бориса Грінченка, 2012. – 48 с.

*І.В.Новицька*

## **Установка на правду та позитивні особистісні властивості як фактори успішності розпізнавання дезінформації**

З давніх часів дослідників цікавлять способи розпізнавання дезінформаційних інтенцій. Для вирішення цієї задачі використовувався широкий набір засобів: рисова мука, страусячі яйця та навіть вісклок зі свіже пофарбованим хвостом, зачинений у темній кімнаті [2]. На сьогоднішній день великої популярності набуває поліграф, спрямований на реєстрацію пульсу, тиску, ритму дихання та електропровідності шкіри, що змінюються у моменти введення в оману [3]. Проте використання багатьох методів розпізнавання дезінформації потребує великих затрат на підготовку фахівців, а також для закупівлі спеціального обладнання. З іншого боку, у самій теорії існують суперечності щодо трактування окремих проявів поведінки індивіда як ознак введення в оману [2].

**Актуальність.** Професійна потреба розпізнавати обман є передумовою успішної діяльності багатьох фахівців: вчителів, лікарів, практичних психологів. Далеко не всі з них мають змогу придбати коштовне обладнання та пройти якісні курси з підвищення рівня розпізнавання дезінформації. У світлі цього у суспільстві виникає

запит на індивідів, що можуть успішно виконувати задачу з розпізнавання дезінформаційних інтенцій, спираючись на власний особистісний потенціал, які мають певний набір особистісних факторів, пов'язаних з успішністю декодування різних типів повідомлень.

Вивчення особистісних факторів успішності розпізнавання обману майже не проводилося [4], тому їх виокремлення є *метою* представленого дослідження.

У сучасній психології виділяють дві установки індивіда, що впливають на успішність розпізнавання повідомлень: *установка на правду* [4], котра притаманна більшій частині людей та реалізується у здібності краще розпізнавати правдиві повідомлення у порівнянні з дезінформаційними та *упередженість* [1; 4] – підозріле ставлення до співрозмовника. За результатами досліджень [5], наявність упередженості може незначно підвищувати рівень розпізнавання обману, проте не впливає на успішність розпізнавання повідомлень загалом через зниження здібності до розпізнавання правди. На нашу думку, упереджена людина заздалегідь налаштована на негативне сприйняття співрозмовника, тоді як особа, що має установку на правду, керується при винесенні рішення «презумпцією невинності», орієнтується на ознаки правдивості повідомлення, для неї визнати чесну людину винною неприйняте. *На відміну від зарубіжних дослідників, ми пропонуємо розуміти установку на правду не як синонім довірливості чи найвності, а саме як відсутність упередженості при прийнятті рішення щодо істинності повідомлень.* У цьому розумінні людина з установкою на правду має бути критичною, об'єктивною, але не підозрілою, тобто мати певний набір позитивних особистісних властивостей: доброзичливість, сумлінність, відкритість новому досвіду, високий рівень загального та емоційного інтелекту тощо.

Тому, ми припускаємо, що установка на правду може бути вихідною передумовою успішності розпізнавання повідомлень за рахунок підвищення здібності до розпізнавання правди та реалізуватися у загально-позитивній спрямованості особистості.

**Результати дослідження.** Для перевірки гіпотези було проведено експериментальне дослідження, де група з 60 осіб розпізнавала 10 повідомлень: 5 правдивих та 5 дезінформаційних. У групі досліджуваних були виділені дві підгрупи: *упереджених* осіб (тих, хто продемонстрував більш високий рівень розпізнавання дезінформаційних повідомлень у порівнянні з правдивими, загалом, 30 досліджуваних) та осіб з *установкою на правду* (які краще розпізнавали правдиві повідомлення, або ж однаково розпізнавали повідомлення обох типів, загалом, також 30 досліджуваних). Загальний рівень розпізнавання повідомлень у підгрупі упереджених осіб



склав в середньому 48%, тоді як в групі осіб з установкою на правду – 59%. Розбіжності за загальним рівнем розпізнавання повідомлень між двома підгрупами встановлювалися за допомогою t-критерію Стьюдента і склали  $t=2,7$ ;  $p \leq 0,01$ . Отже, особи, які демонструють установку на правду, на статистично значимому рівні краще розпізнають повідомлення різних типів, ніж особи, які демонструють упередженість.

Для перевірки ролі позитивних особистісних властивостей у успішності розпізнавання дезінформації використовувався кластерний аналіз, алгоритм k-середніх. Так, було встановлено, що успішність розпізнавання повідомлень пов'язана з такими властивостями особистості, як: увага ( $t=2,42$ ;  $p \leq 0,01$ ), впевненість у власній ефективності ( $t=4,49$ ;  $p \leq 0,01$ ), екстраверсія ( $t=2,96$ ;  $p \leq 0,01$ ), доброзичливість ( $t=4,86$ ;  $p \leq 0,01$ ), сумлінність ( $t=2,01$ ;  $p \leq 0,05$ ), емоційна стабільність ( $t=5,8$ ;  $p \leq 0,01$ ), відкритість новому досвіду ( $t=2,11$ ;  $p \leq 0,05$ ), інтелект ( $t=2,06$ ;  $p \leq 0,05$ ), полнезалежність ( $t=2,003$ ;  $p \leq 0,05$ ), низька тривожність ( $t=5,6$ ;  $p \leq 0,01$ ), емоційний інтелект ( $t=2,03$ ;  $p \leq 0,05$ ).

**Висновки.** У дослідженні доведено роль установки на правду в успішності розпізнавання повідомлень за рахунок підвищення здібності розпізнавати правду. Також встановлено, що позитивна спрямованість особистості реалізована через впевненість у власних силах, «позитивні полюси» «Великої п'ятірки» особистісних факторів (екстраверсія, емоційна стабільність, доброзичливість, відкритість новому досвіду, сумлінність), високий рівень сформованості загального та емоційного інтелекту, уважність, полнезалежність, сприяє успішності розпізнавання повідомлень.

#### **Список використаних джерел**

1. Гулевич, О.А. Роль профессионального опыта в распознавании лжи / О.А. Гулевич, А.В. Стукалина // Вопр. психологии. – 2011. – №6. – С. 57-66.
2. Фрай, О. Ложь: 3 способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи / О. Фрай. – СПб.: Прайм-Евроник, 2006. – 288с.
3. Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
4. Bond, C. Individual Differences in Judging Deception: Accuracy and Bias. / C. Bond, B. DePaulo // Psychological bulletin. – 2008. – Vol. 134, No. 4. – P. 477-492.
5. Masip, J. Defining deception / J. Masip, E. Garrido, C. Herrero // Anales de psicología. – 2004. – №1. – P. 147-171.

## Динаміка розподілу досліджуваних за рівнем прояву самодетермінації та статевою ідентичністю

Дослідження здійснювалося на базі Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти у м. Суми та Сумській області. Загальна кількість досліджуваних становила 88 осіб (вчителі-предметники та директори шкіл вищезазначеної області): серед них 16 – представників чоловічої статі і 72 – жіночої. Дослідження здійснювалося впродовж 2010-2011 років.

Більш ґрунтовному аналізу рівнів прояву самодетермінації досліджуваних з виявом певних залежностей сприяв поділ їх на групи.

Отже, до групи з високим рівнем прояву самодетермінації (22 особи) потрапили ті досліджувані, які мріяли про професію вчителя ще до навчання у вищому навчальному закладі, мають високий рівень схильності до роботи з людьми та за методикою «Психологічний портрет вчителя» мають наступні результати. За шкалою «пріоритетні цінності»: «а» – гуманістичний напрямок роботи вчителя; за шкалою «самооцінка»: «а» – позитивне самосприйняття; за шкалою «стиль викладання»: «а» – демократичний стиль діяльності вчителя та за шкалою «рівень суб'єктивного контролю»: «а» – високий рівень суб'єктивного контролю.

До групи з достатнім рівнем прояву самодетермінації потрапили і ті досліджувані, які мріяли про таку професію і ті, які мали інші наміри щодо майбутньої професії, але мають певну схильність (28 осіб) або високий рівень (4 особи) схильності до роботи з людьми. За методикою «Психологічний портрет вчителя»: за шкалою «пріоритетні цінності»: «а» – гуманістичний напрямок роботи вчителя (20 осіб), «в» – концентрація вчителя на власних переживаннях та проблемах (12 осіб); за шкалою «самооцінка»: «а» – позитивне самосприйняття; за шкалою «стиль викладання»: «а» – демократичний стиль діяльності вчителя; за шкалою «рівень суб'єктивного контролю»: «а» – високий рівень суб'єктивного контролю (24 особи) або «б» – середній ступень сформованості суб'єктивного контролю (8 осіб).

До групи зі слабким виявленням самодетермінації потрапили 20 осіб, з яких 6 осіб мріяли про професію вчителя. Щодо схильності до цієї професії, то 4 особи мають певну схильність, 12 – слабкий рівень схильності до роботи із людьми та 4 осіб взагалі відсутня така схильність. За методикою «Психологічний портрет вчителя»: за шкалою «пріоритетні цінності»: «а» – гуманістичний напрямок ро-

боти вчителя (8 осіб), «б» – особливої значимості набувають для вчителя його стосунки з колегами (4 особи), «в» – концентрація вчителя на власних переживаннях та проблемах (8 осіб); за шкалою «самооцінка»: «а» – позитивне самосприйняття (10 осіб), «б» – нестійка самооцінка (8 осіб), «в» – негативне самосприйняття (2 особи); за шкалою «стиль викладання»: «а» – демократичний стиль діяльності вчителя; за шкалою «рівень суб'єктивного контролю»: «а» – високий рівень суб'єктивного контролю (10 осіб) або «б» – середній ступень сформованості суб'єктивного контролю (10 осіб).

Повна відсутність прояву самодетермінації у групи з слабким рівнем схильності до роботи із людьми (5 осіб) та повною відсутністю такої схильності (9 осіб), мріяли про професію вчителя 12 з 14 осіб, що потрапили до цієї категорії. Щодо методики «Психологічний портрет вчителя», то тут ми маємо наступні результати: за шкалою «пріоритетні цінності»: «б» – особливої значимості набувають для вчителя його стосунки з колегами (2 особи), «в» – концентрація вчителя на власних переживаннях та проблемах (12 осіб); за шкалою «самооцінка»: «а» – позитивне самосприйняття (4 особи), «б» – нестійка самооцінка (6 осіб), «в» – негативне самосприйняття (4 особи); за шкалою «стиль викладання»: «б» – такий стиль діяльності вчителя, який має назву «потурання» або «попускання» (8 осіб), «в» – авторитарні тенденції у роботі педагога (6 осіб); за шкалою «рівень суб'єктивного контролю»: «а» – високий рівень суб'єктивного контролю (9 осіб) або «б» – середній ступень сформованості суб'єктивного контролю (5 осіб).

Оцінка інформативності залученого до аналізу масиву психологічних змінних відбувалася шляхом застосування методу експлораторного факторного аналізу, прийому, процедура класифікації за яким здійснюється за відсутністю наперед визначеного теоретичного конструктору щодо змісту і кількості передбачуваних факторів.

Із всієї множини даних із загальної матриці (65 на 65) було вилучено 28 показників, факторні навантаження яких були мінімальними (їхнє факторне навантаження становило менше 0,40), з одного боку, або сягали рівня взаємкореляції, який робив один із таких показників взаємозамінним. До числа вилучених потрапили, зокрема, три показники морфологічного тесту життєвих цінностей (захоплення, фізична активність, креативність), два – тест-опитувальник самоставлення (шкала ставлення, що очікується від інших; шкала ставлення інших), чотири – з опитувальника «Розподілу ролей у сім'ї» (матеріальне забезпечення, організація дозвілля, роль «хазяїн» / «хазяйка», сексуальний партнер) і чотири показники, які були залучені з тесту самоактуалізації особистості, зокрема, орієнтація у часі, підтримка, блок цінностей та блок почуттів.

Отже, до основної частини дослідження, присвяченого аналізу зв'язку дібраного комплексу особистісних властивостей із встановленими рівнями виявлення самодетермінації особистості було залучено 38 змінних, які тут і надалі отримали наступну цифрову індикацію: 1) шкала оцінки потреби в досягненні; 2) професія; 3) освіта; 4) сім'я; 5) суспільство; 6) розвиток; 7) духовна задоволеність; 8) соціальні контакти; 9) власний авторитет; 10) досягнення; 11) матеріальне положення; 12) збереження індивідуальності; 13) внутрішньо індивідуально значущі мотиви; 14) внутрішньо соціально значущі мотиви; 15) зовнішньо позитивні мотиви; 16) зовнішньо негативні мотиви; 17) шкала S (інтегральна); 18) самоповага; 19) аутосимпатія; 20) самоінтерес; 21) самовпевненість; 22) самоприйняття 23) самокерівництво; 24) самозвинувачення; 25) саморозуміння; 26) мета життя; 27) процес життя; 28) результативність життя; 29) локус – «Я»; 30) локус контролю життя; 31) виховання дітей; 32) емоційний клімат у сім'ї; 33) організація сімейної субкультури; 34) орієнтація у часі; 35) підтримка; 36) блок цінностей; 37) блок почуттів; 38) рефлексивність.

З метою перевірки висунутої у нашому дослідженні гіпотези щодо неоднорідності досліджуваних вибірок, а отже й отримання відповіді на питання про доцільність здійснення процедури інтергрупового аналізу, пошук дескрипторів відбувався шляхом визначення відмінності між наведеними показниками та прийомом використання критерію t-Стюдента.

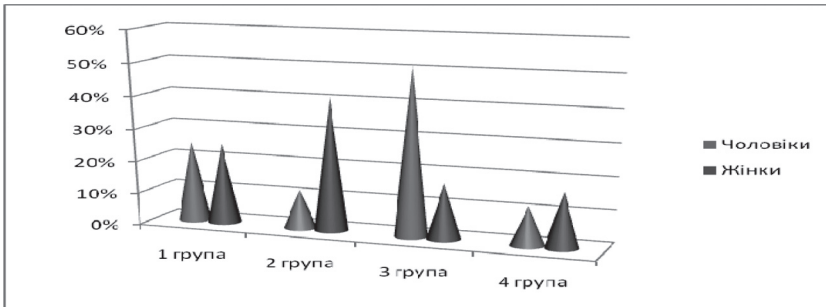
Загальна картина отриманих величин подається у таблиці.

Із 38 залучених до аналізу показників статистично значущих відмінностей зафіксовано 24 випадків відмінностей, що становить 63,16%. При цьому у 16 випадках отримані величини суттєво перевищували або були наближені до  $p=0,001$  прийняті табличні значення. Такі відмінності стосувалися наступних показників: шкала оцінки потреби в досягненні та професія (вищі у чоловіків); розвиток та внутрішньо індивідуально значущі мотиви (вищі у групі жінок); матеріальне положення та шкала S (інтегральна) (також вищі у чоловіків); самозвинувачення, мета життя та результативність життя (нижчі у групі чоловіків); локус контролю життя (нижчі у досліджуваних жіночої статі); виховання дітей (мають вищі показники у групі жінок); орієнтація у часі та підтримка (вищі у чоловіків); блок цінностей та блок почуттів (також вищі у групі жінок); рефлексивність (вищі у групі чоловіків).

У 5 випадках відмінності сягали середнього значення: за показником 7 – «духовна задоволеність» (із суттєвою перевагою на користь чоловічої групи), 5 – «суспільство» та 10 – «досягнення» (також на користь чоловіків); 9 – «власний авторитет» та 29 – «локус – «Я» (вищий у досліджуваних жіночої статі).

У трьох випадках мала місце мінімальна різниця за показниками «внутрішньо соціально значущі мотиви» та «організація сімейної субкультури» (нижчі у досліджуваних чоловічої статі) та «збереження індивідуальності» (вищі у досліджуваних чоловічої статі).

Розглянемо, яким же чином розподілилися досліджувані жіночої та чоловічої груп за рівнями прояву самодетермінації (Рис. 1). Для зручності розуміння розподілу, ми його представимо у відсотках, де за 100 % взяті окремо досліджувані жіночої статі і окремо досліджувані чоловічої статі.



*Рис.1. Динаміка розподілу досліджуваних вибірок за рівнем прояву самодетермінації та статевою ідентичністю*

*1 група – група з високим рівнем прояву самодетермінації; 2 група – група з достатнім рівнем прояву самодетермінації; 3 група – група зі слабким виявленням самодетермінації; 4 група – повна відсутність прояву самодетермінації; синім кольором позначені досліджувані чоловічої статі і, відповідно, червоним – жіночої.*

**Висновки.** Як видно з рисунку, ми маємо вісім підгруп, з яких дві підгрупи з високим рівнем прояву самодетермінації, а саме: підгрупа чоловічої статі у кількості 4 особи, що становить 25% від загальної кількості чоловіків, та підгрупа жіночої статі з 18 осіб, що, відповідно до загальної кількості жінок, становить також 25%. 2 група з достатнім рівнем прояву самодетермінації – це підгрупа чоловіків, що становить 12%, і підгрупа жінок кількістю 30 осіб або 41%. До 3 групи – групи із слабким виявленням самодетермінації – потрапили 51% чоловіків та 17% жінок. Четверта група з повною відсутністю прояву самодетермінації представлена 12% досліджуваними чоловічої статі та 17% від загальної кількості жінок.

І хоча ми можемо бачити достатню кількість відмінностей залежно від статі, але до більшості підгруп входить менше, ніж 5 осіб, що не може бути репрезентативною вибіркою, отже надалі в аналізі ми будемо брати лише загальний поділ за групами.

## Критерії ефективності тренінгу

Найпоширенішим методом розвитку, самовдосконалення особистості, підготовки фахівців та підвищення їх кваліфікації на сьогоднішній момент є психологічний тренінг.

Мета будь-якого тренінгу – отримати позитивний результат, бути корисним, ефективним для учасників. Тому проблема оцінки ефективності будь-якого тренінгу є актуальною.

Зазначимо, що питанню ефективності тренінгу приділяли увагу вчені: В.Е.Пахальян, Т.В.Зайцева, М.А.Чуркіна, Н.В.Жадько, О.Г.Лідерс, К.Торн і Д.Маккей, Д. Ю.Устінов, О.В.Євтіхов, О.О.Горбатова та ін.

Поділяємо думку О.В.Євтіхова [2, с.33-34] про те, що тренінгова група є і засобом і середовищем для спеціальних змін учасників тренінгу. Посилаючись на фахівців [М.І.Козлова, Ф.Рейс, Б.Сміт, А. Елліс], він виділив наступні чинники, які забезпечують зміни учасників в групі: 1) членство у групі; 2) емоційна підтримка групи; 3) допомога іншим учасникам групи; 4) можливість емоційного реагування; 5) зворотний зв'язок; 6) спостереження і осмислення.

З огляду на зазначене ставимо за *мету*: показати, що ефективність тренінгу залежить від певних критеріїв.

О.О.Горбатова [1, с. 115] зауважує, «що не зважаючи на те, що об'єктивно існує велика кількість проблем і дискусійних моментів при оцінюванні підсумків групової роботи, найчастіше для оцінки результатів роботи групи використовують 4 методи: самозвіти учасників; тестування їх станів і особистісних особливостей; спостереження за поведінкою членів групи; оцінка третіх осіб».

Упродовж багатьох років у міжнародній практиці корпоративного тренінгу використовується модель Дональда Кіркпатріка [5], запропонована автором ще в 1959 році, яка описує чотири кроки (рівні) оцінки результатів тренінгу.

1. Рівень реакції – як учасники реагують на тренінг? 2. Рівень навчання – що саме люди засвоїли в результаті тренінгу? 3. Рівень поведінки – чи змінилася поведінка учасників у зв'язку з новим досвідом і знаннями, отриманими на тренінгу, – тобто, чи стали вони працювати інакше? 4. Рівень результату – чи зросла ефективність роботи усієї організації внаслідок проходження співробітниками тренінгу?

У кінці 80-х – початку 90-х років спеціаліст з людських ресурсів Дж.Філіпс запропонував ввести 5-й крок оцінки: повернення на вкладений капітал. Формула оцінки проста [4]:  $ROI = (\text{Дохід} - \text{Затрати}) / \text{Затрати} \times 100\%$ .

Наші погляди щодо критеріїв ефективності тренінгу співпадають з досвідом Д.Ю.Устінова. Він пропонує всеохоплюючий підхід (подамо у скороченому вигляді) щодо вимірювання ефективності тренінгу. Д.Ю.Устінов пише: «Я оцінюю будь-який тренінг за двома «осями». По осі «У» – емоційний результат, по осі «Х» – майстерність або результат навичок. Звідси варіанти: 1-й тип тренінгу: відмінний емоційний результат (по осі «У»), але скромний результат навичок (по осі «Х»). 2-й тип тренінгу: скромний емоційний результат (по осі «У»), але відмінний результат навичок і майстерності (по осі «Х»). 3-й тип тренінгу: добрий емоційний результат і добрий результат навичок. Таке виходить оптимальне співвідношення яскравість/змістовність (майже як ціна/якість). І, нарешті, 4-й тип тренінгу: з низьким результатом емоцій і навичок...».

Крім того, Д.Ю. Устінов розглядає низку додаткових критеріїв, ключових точок для оцінки будь-якого тренінгу як «до», так і «після».

1. Відгуки учасників тренінгу.
2. Зрілість тренінгу і досвід тренера.
3. Результати учасників, що пройшли тренінг.
4. Резонанс з особою тренера.
5. Застосовність отриманих навичок.
6. Стабільність результатів.
7. Позитивні емоції [6].

Будь-який тренінг існує для результату, ефекту, користі для учасників. Однак, оцінка ефективності і її підвищення – одне з найбільш складних завдань у цій царині. Щоб побачити по можливості об'єктивнішу картину сильних і слабких сторін тренінгу, необхідно використати методи отримання зворотного зв'язку, які відповідають наступним критеріям: дають корисну для аналізу інформацію; надають учасникам свободу висловлювання; не є надмірно детальними; дають можливість отримати за допомогою комплексу методик структуровану і стандартизовану інформацію. Крім того, на наш погляд, сучасний тренер, для того щоб бути успішним, повинен періодично ставити перед собою названі вище питання і цим самим не тільки контролювати свій професійний рівень, але й забезпечити його постійне зростання.

У своїй практиці [3] для того, щоб тренінг був ефективний, головну увагу приділяємо:

1. Розробці програми тренінгу, де прописана його мета і завдання, які потрібно розв'язати, щоб її досягти. Успіх тренінгу знаходиться в прямій залежності від розв'язання тих завдань, які передбачені програмою. Якщо вдається більше розв'язати завдань, ніж це передбачено програмою, то це піде в актив усіх учасників і керівника тренінгу.

2. Створенню позитивної психологічної атмосфери упродовж усього тренінгу. В арсеналі керівника тренінгу повинні бути різні техніки, вправи, ігри, які знімають напруження, втому в груповій роботі.

3. Забезпеченню умов моделювання ситуацій, які не залишають пасивним жодного учасника тренінгу, тобто підсилюють їх мотивацію і підтримують на належному рівні робочу атмосферу.

4. Чіткому дотриманню принципів (правил) тренінгу, які знімають у групі скованість, страх, невпевненість і сприяють саморозкриттю, щирості, відкритості, емпатійності, рефлексії тощо.

5. Традиційному підведенню підсумків у кінці робочого дня і тренінгу в цілому, але використанню додаткових, у тому числі, анонімних методик оцінки результатів тренінгу упродовж усього періоду роботи.

6. Експертам з найближчого оточення учасника тренінгу. Власний досвід показав, що в оцінці ефективності тренінгу може виступати найближче оточення, яке було добре обізнане з його поведінкою до і після тренінгу. Зауважимо, що були окремі випадки, коли учасник тренінгу у собі позитивних змін не бачив, а найближче оточення ще до завершення тренінгу фіксувало їх у поведінці свого колеги.

7. Посттренінгу – системі роботи з учасниками тренінгу, що спрямована на підтримку позитивних результатів тренінгу і забезпечення застосування знань, навичок, умінь у повсякденному житті і професійній діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Горбатова Е.А. Теория и практика психологического тренинга: учебное пособие / Е.А. Горбатова. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
2. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
3. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: навчально-методичний посібник / В.М. Федорчук. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.
4. Чуркина М.А. Тренінг для тренерів на 100%: Секрети інтенсивного навчання / М.А. Чуркина, Н.В. Жадько. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 246 с.
5. Kirkpatrick, D. L. (1987). Evaluation. In R. L. Craig (Ed.), Training and development handbook. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill
6. [http://www.syntone.ru/library/article\\_syntone/content/94.html](http://www.syntone.ru/library/article_syntone/content/94.html)

*А.І.Шинкарюк*

### **Теодюль Рібо як засновник французького патопсихологічного підходу до експерименту**

Видатний французький психолог і філософ Теодюль Рібо (1839-1916) заснував патопсихологічний підхід до експериментального дослідження психіки [1;3], видавши монографії «Хвороби пам'яті» (1881),



«Воля в її нормальному і хворобливому станах» (1883), «Хвороби особистості» (1885) та інші, в яких довів, що хвороба є найтоншим експериментом самої природи, експериментом, змінні якого людині не підвладні. Професор Сарбонні і «Колеж де Франс» Рібо був переконаний у тому, що дослідну психологію потрібно розбудовувати як природничу науку, позбавлену будь-якої метафізики. Він намагався досягти детерміністичного пояснення психіки, відстоюючи її рефлекторну природу, прагнув розвивати психологію не як описову, а як пояснювальну науку, яка застосовує методи біологічних наук, зокрема й експеримент.

Як і І.М. Сеченов, Рібо зводить усі психічні прояви до руху, визнаючи визначальним фактором впливу на психіку спадковість, а не середовище («Спадковість душевних властивостей (Психологічна спадковість)», 1873). На думку Рібо, в психології також мають переважати ідеї розвитку, еволюції, прогресу.

Вчений вважав, що вся психологія з часом буде фізіологічною, оскільки психічні дії перебувають у зв'язку з «цереброспинальною системою», а психічні стани пов'язуються з нервовими: «З визнанням цього принципу, – а він є підвалиною фізіологічної психології – всі питання сприймаються зовсім по-новому і потребують застосування нового методу. На місце невиразної і банальної формули «про відношення душі до тіла», як говорили представники старої школи, на місце довірливої і безплідної гіпотези про дві субстанції, що діють одна на одну, запропоновано дослідження двох явищ, які перебувають у зв'язку, такому постійному для кожного випадку, що точніше було б їх назвати двома сторонами одного і того самого явища» (цитуються за [4, с. 239]).

У прагненні почуттів до виявлення в рухах Рібо вбачає таємницю вольових дій. Він стверджує, що потяг не містить нічого таємничого, означуючи його як рух або затримку руху. Ідея, за Рібо, також має сенс, коли її супроводжують потяги (моторні елементи). Увага, на думку автора, це також зосередженість всього тіла на об'єкті (розумовий моноїдеїзм). «У своїй руховій теорії психіки Рібо розглядає найтонший зв'язок, злітність образу і руху. Навіть у найзагальніших ідеях і поняттях існує принцип руху, який пояснює їх виникнення. Відбувається перехід на такого матеріального носія руху як слово, пов'язане з рухом і водночас з абстрактною діяльністю інтелекту» [4, с. 246].

Досліджуючи творчу уяву, Рібо висноує, що її джерелом є потяг образів об'єктивовуватись, поставати в рухах, особливо в ігровій діяльності. Водночас у своїй праці «Сучасна германська психологія» Рібо зазначає, що він не передбачав появи праць з психофізики, які дали можливість експериментально досліджувати відчуття [2].

Загалом учений потужно сприяв відродженню емпіричної психології («Сучасна англійська психологія», 1970 р.).

Природничо-наукова орієнтація психологічної думки в багатьох країнах створила умови для проведення 1 Міжнародного психологічного конгресу. Ініціатива його проведення належала створеному в Парижі Товариству фізіологічної психології (1885 р.). Очолювали Паризьке товариство Ж. Шарко, Ш. Ріше, Т. Рібо. У роботі конгресу не брав участі В. Вундт та його учні з лабораторії (Інституту) експериментальної психології в Лейпцигу. Історики психології не виявили мотивів, з яких психологи з Лейпцига ігнорували роботу конгресу, ймовірно причинами цього факту наукового співтовариства експериментальних психологів були ідейно-наукові розходження [6].

«Шарко, Ріше, Рібо стояли за об'єктивний метод, за вивчення реальної поведінки, яка залежала від нервової системи і впливів зовнішнього середовища... Пошуки об'єктивних методів на противагу інтроспекціонізму, утвердження нейрофізіології як основи психології, прагнення вийти за межі вивчення феноменів свідомості і звернутися до реальних зв'язків організму з середовищем – все це об'єднало психологів різних країн» [6, с. 430-431].

**Висновки.** Організаторська діяльність Т. Рібо виявилася ще й у тому, що він заснував перший друкований психологічний журнал «Філософський огляд» (1876 р.), у якому друкували свої роботи психологи і філософи з Англії, Америки, Германії, Італії, Росії та інших країн [2, с. 270]. Під впливом праць М.М. Ланге Т. Рібо висунув також теорію моторної уваги [5].

### **Список використаних джерел**

1. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія: курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120с.
2. Ждан А.Н. История психологи: от античности к современности: Учебник для студентов психологических факультетов университетов. / А.Н. Ждан. Изд. третье, исправленное. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
3. Максименко С.Д., Носенко Е.Л. Еспериментальна психологія: підручник / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 360с.
4. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: навч. посібник/ В.А. Роменець. – К.: Вища шк., 1995. – 575 с.
5. Хрестоматія по вниманию/ под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 295 с.
6. Ярошевский М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – 3-е изд., дораб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

## ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

І.В.Бідонько

### Виховання толерантності як засіб подолання міжособистісних конфліктів школярів

Будь-яке сучасне суспільство зацікавлене у мирному співіснуванні його представників. Саме тому останнім часом велика увага приділяється вихованню підростаючого покоління у дусі толерантності, миролюбності, поваги прав і свобод інших людей, вирішення конфліктів без використання відкритих і прихованих форм примусу.

Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності в школярів займаються сучасні вчені: Асмолов О., Солдатова Г., Щеколдіна С., Погодіна А., Шайгерова Л., Шарова О., Байбородова Л. та ін. Дослідження науковців має велике значення, як для розвитку психологічної теорії, так і для практики загалом.

Актуальність проблеми вивчення психології толерантності обумовлена особливостями становлення особистості школяра, засвоєння ним загальноприйнятих норм поведінки в суспільстві, оскільки саме толерантність сприяє подоланню міжособистісних конфліктів школярів.

Тому наша **мета** полягає у дослідженні толерантності як засобу подолання міжособистісних конфліктів школярів.

Як зазначає Кукушин В., *толерантність* – це моральна якість індивіда, що характеризує терпиме ставлення до відмінних від наявних у нього поглядів, думок, звичок інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності. Це вміння краще розуміти себе й інших, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу й довіру. Водночас толерантність не можна отожднювати з уседозволеністю, безпринципністю щодо протиправних дій, порушення норм і правил поведінки, умов співжиття. Цю якість, зазначає дослідник, не можна розглядати у відриві від її першопричини – рівності. Без рівності, на його переконання, толерантність втрачає сенс. Але якщо є рівність, тоді толерантність виникає автоматично. Тому ця категорія виступає методологічним інструментом забезпечення рівності, його невід'ємною складовою, яка обумовлює саме існування рівноправ'я. Толерантність базується

ся на визнанні рівності прав для всіх, допомагає людям краще зрозуміти власні вчинки та як розв'язати конфлікт мирним шляхом [3].

Взагалі слово «*конфлікт*» у психологічному тлумачному словнику визначають як «зіткнення протилежних інтересів, поглядів; серйозна розбіжність, гостра суперечка» [6, с.215]. Найбільш розповсюдженим є *міжособистісний конфлікт* – результат ситуації, в якій потреби, цілі, уявлення однієї людини вступають в протиріччя з потребами, цілями та уявленнями іншого.

Причинами виникнення міжособистісного конфлікту можуть бути: різний темперамент, особиста антипатія, суперництво. Конфліктогенними особистісними якостями є нетерпимість до недоліків інших; знижена самокритичність; імпульсивність, нестриманість; підвищений або занижений рівень домагань; різні акцентуації (надмірне вираження деяких рис) [4, с. 91].

Тому особливо важливим завданням є з'ясування природи конфлікту, вміння вирішувати конфліктні ситуації, адже, від цього залежить адаптація школярів до життя в суспільстві, розвиток якого відбувається шляхом подолання протиріч. Оскільки проблема формування толерантності, що розуміється як навчання вирішення конфліктів на основі не насильства, полягає в засвоєнні школярами загальнолюдських цінностей, визначну роль у вирішенні проблеми толерантних взаємовідносин відіграє саме школа. Система виховної роботи в загальноосвітніх установах, завдяки своїм особливостям, має значний потенціал для формування толерантності школярів. Крім того, відповідно до Декларації принципів толерантності, прийнятої Генеральною конференцією ЮНЕСКО (1995): «...Виховання є найефективнішим засобом запобігання проявам нетерпимості... Політика і програми в галузі освіти повинні сприяти покращанню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями. Виховання толерантності повинне розвивати в молоді здібності до незалежного мислення, критичної оцінки та формувати високі моральні критерії. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань...» [1, с. 12].

Проголошуючи ідеї толерантності, людина має насамперед висувати відповідні вимоги до самої себе. До основних компонентів толерантності особистості належать, першочергово, глибокі знання про толерантність та загальна налаштованість на толерантну поведінку, а також певні навички, що посилюють схильність індивіда до толерантного ставлення і здійснення відповідних дій, а саме: вміння спілкуватись, висловлювати свою думку, визнаючи позицію іншо-

го, реально дивитись на ситуацію, шукати оптимальні шляхи виходу із конфліктної ситуації.

При створенні умов для формування толерантної установки в ході навчально-виховного процесу особливого значення слід надавати організації і рефлексії розвитку особистого досвіду школярів у процесі тренінгових занять, де можливе програвання різних життєвих ситуацій, що вимагають вибору. Основними психолого-педагогічними задачами діяльності педагогів у вихованні толерантності школярів повинні стати:

– розвиток неконфронтаційної свідомості, вміння знаходити альтернативні виходи в складній ситуації взаємодії, синергетичне мислення, яке дозволяє сприймати широкий спектр особистісних якостей людини, досягнення психологічної готовності до мотивації толерантної поведінки;

– розвиток емоційно-ціннісного ставлення до іншої людини: вміння побачити позитивні сторони особистості або вчинку, вміння стати на місце іншого і обґрунтувати свої дії, розвиток логіки аргументування своєї думки, культура спілкування як пізнання іншого в діалозі, як взаєморозуміння, взаємоповага, співчуття і співпереживання, відчуття партнерства;

– особистісно орієнтований підхід у виховному процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини, формування толерантного простору, середовища, яке характеризується єдністю всіх суб'єктів виховного процесу і форм організації їх відносин[5; 2, с. 912].

**Висновки.** Побудова ефективних взаємин людини з самим собою і навколишнім світом супроводжується накопиченням особистого досвіду і розвитком умінь, що забезпечують продуктивний взаємозв'язок з іншими людьми. Толерантність є важливою умовою знаходження компромісів у міжособистісній взаємодії та подолання міжособистісних конфліктів школярів. І тому школа як соціальний інститут покликана виховувати учнів у дусі толерантності. Адже, саме у шкільному товаристві в учнів можуть бути сформовані гуманістичні цінності та реальна готовність до толерантної поведінки.

### **Список використаних джерел**

1. Декларація принципів толерантності [Текст]: схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її 28 сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. – Б.м., 1995. – 14 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України; гол.ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008 (8). – 1040 с.
3. Кукушин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме: пособие для учителя / В.С. Кукушин. – Ростовн/Д.: ГинГо, 2002. – 405 с.

4. Лазарева В.В. Міжособистісний конфлікт як психолого-педагогічне явище / В.В. Лазарева // Таврійський вісник освіти. – 2011. – №1 (33). – С. 89-95.
5. Макова Л.Л. Воспитание толерантности в учебно-воспитательном процессе школы как путь к преодолению межличностных конфликтов подростков [Электронный ресурс] / Л.Л.Макова // Электронный научно-педагогический журнал. – Октябрь 2007 г. – Режим доступа к журн: <http://www.emissia.org/offline/2007/1206.htm>
6. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б.Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

*И.Е.Боднар, Д.Н.Боднар*

## **Компетентностный подход в подготовке студентов-филологов к профессиональной деятельности**

Нередко у молодых специалистов наблюдается разрыв в академической и профессиональной подготовке. Одной из возможных причин этого явления можно назвать некую «дисгармоничность» в организации учебно-воспитательного процесса в вузе, когда акцент в преподавании делается на формировании так называемого знания компонента.

Поиски путей сбалансированного с точки зрения профессиональной подготовки обучения будущих специалистов привели ученых к выводу о необходимости внедрения в практику обучения компетентностного подхода.

Особенно пристальное внимание ученых обращено на формирование профессиональной компетенции педагога (С. Г. Вершловский, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Ю. И. Куницкая, А. К. Маркова, В. В. Сериков и др.). Они считают, что необходимым условием для успешного осуществления педагогической деятельности с учетом специфики предмета, который изучается, является формирование профессиональной компетенции учителя, под которым понимается интегральное образование личности, включающее совокупность социального, поликультурного, аутопсихологического, когнитивно-технологического и персонального компонентов.

Несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания дисциплин лингвистического цикла на филологических специальностях вузов, готовящих специалистов для средних

общеобразовательных учреждений, обучение им ведется фактически раздельно с формированием профессиональной компетенции будущего учителя. Поиск педагогических оснований интеграции в общей структуре профессиональной компетенции лингвистического компонента и обуславливает актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов.

Задача формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов требует создания оптимальных условий для ее реализации, одним из которых является личностное включение студента в учебную деятельность, создание гуманистической образовательной среды «педагогика профессионального сотрудничества», которая характеризуется субъект-субъектными отношениям, когда преподаватель занимает партнерскую позицию, выполняя фасилитирующую (помогающую, поддерживающую) роль в обеспечении процесса компетентного решения студентом как собственно лингвистических, так и предметно-педагогических задач и проблем.

Неограниченными возможностями в этом плане обладает дисциплина «Методика изучения русского языка», позволяющая интегрировать знания, умения и навыки студентов, полученные на занятиях по другим дисциплинам цикла профессиональной подготовки учебных планов подготовки специалистов-учителей русского языка, и помогающая студентам овладеть набором необходимых для выполнения профессиональной деятельности операционных умений.

Цель «Методики преподавания русского языка» – дать необходимую теоретическую и методическую подготовку в области преподавания русского языка в общеобразовательных учебных заведениях, являющуюся важным условием для будущей плодотворной педагогической деятельности и способствующую формированию методического мышления и освоению метаязыка методики как науки, сформировать творческую основу личности учителя русского языка.

Для целенаправленного формирования лингвометодического компонента профессиональной компетентности специалиста-филолога можно использовать такие методы обучения, как: решение проблемных ситуационных задач, моделирование в учебной деятельности студентов производственных ситуаций (case-study), ролевые и деловые игры, подготовка к которым осуществляется с помощью новых информационных технологий в процессе самостоятельной работы студентов, метод проектов, метод поэтапного формирования умственных действий и др.

Поскольку в содержание обучения входят не только ординарные, но и нестандартные и новые (творческие) социально-профессиональные задачи и проблемы, процесс обучения состоит

как из репродуктивных, так и продуктивных видов учебной деятельности студентов.

К репродуктивным можно отнести обучение студентов методу повествовательного изложения нового материала, когда они по заданному плану продумывают и репрезентируют для школьников определенного класса новую тему, при этом опираются на приемы четкой логики, плана, последовательности изложения, выделения существенного, иллюстрации, убедительные примеры.

К продуктивным видам учебной деятельности можно отнести решение проблемных ситуационных задач. Их использование на практических занятиях по методике преподавания русского языка не только активизирует познавательную деятельность, но и способствует активному личностному включению студентов в процесс их решения. Этот вид учебной деятельности предполагает выявление и анализ студентами проблемной ситуации, постановку и самостоятельное решение ими оперативной задачи. Так, например, можно предложить студентам проанализировать два фрагмента урока в 5 классе на тему «Словосочетание» и высказать свое мнение по поводу целесообразности их использования в данной конкретной ситуации.

Такой учебной деятельности студента присуща гетерогенность: для разрешения проблемных ситуаций привлекаются знания, умения, навыки, компетенции из разных предметных областей (педагогика, психологии) и выполняются разнообразные виды умственной деятельности. При этом преодолеваются не только трудности лингвометодического характера, но и психологические барьеры, которые возникают в условиях оперативного использования лингвистической информации при выполнении предметных действий, включенных в технологический контекст осваиваемой деятельности. Необходимость анализа и синтеза разноплановых данных в описанных условиях решения задач и разрешения проблемных ситуаций обуславливает развитие студента в соответствии с требованиями профессии [12]. Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде «мыслить — действовать — мыслить» и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности, формируются рефлексивный тип его мышления и способность самостоятельно проектировать формы деятельности.

Практика преподавания методики русского языка свидетельствует о ведущей роли деловой проблемно-ситуационной игры в интеграции всех составляющих профессиональной компетенции бу-



дущего специалиста, сформированных на предшествующих этапах обучения.

Должное место в организации учебного процесса по методике преподавания русского языка занимает метод проектов.

Для обеспечения эффективности обучения рекомендуется использовать спиральную структуру организации его содержания. Повторяющееся изучение материала с разной степенью глубины по мере накопления знаний каждый раз на более высоком уровне без логических разрывов позволяет использовать, наряду с традиционными различные инновационные педагогические технологии, включая информационные, с помощью которых проектируется социально-профессиональная деятельность студента.

**Выводы.** Формируя профессиональную компетентность будущих учителей русского языка, преподаватели должны помнить, что высокий уровень их профессиональности является гарантом эффективности деятельности педагога, его способности соответствовать задачам современности.

*О.В.Гудима*

## **Психолого-педагогічні особливості агресивної поведінки підлітків**

Сучасний підліток входить у складний за своїм змістом світ, це пов'язано: з перенасиченим характером інформації, яка глибинно впливає на психіку підлітка, у якого ще не вироблено чіткої життєвої позиції і захисних механізмів; з темпом і ритмом науково-технічних перетворень, які пред'являють нові вимоги до учнів; з екологічною і економічною кризами, складними політичними та ідеологічно-моральними труднощами, які вразили наше суспільство; з порушенням наступності між поколіннями, посиленням бездуховності та впровадженням чужих цінностей, традицій; з падінням освітнього та культурного рівня значної частини підростаючого покоління, що викликає у дітей відчуття безнадійності і роздратування, які часто сприяють виникненню агресивної поведінки. Тому науково-практичний інтерес дослідників охоплює широкий спектр питань, пов'язаних з необхідністю визначення психологічних причин агресії підлітків, розкриття умов та механізмів її прояву. Агресія в підлітковому віці проявляється насамперед у агресивній поведінці в

школі, на вулиці, вдома, у відношенні до людей, які знаходяться поряд. Це можуть бути як фізично агресивна поведінка, так і вербальне вираження агресивності (грубі слова), в меншій мірі агресія виражена у відношенні до неживих предметів, але все ж, якщо придивитися вона існує, і сама прихована форма агресії – аутоагресія, найнебезпечніша з підліткових агресій, саме вона в майбутньому є причиною великої кількості психологічних проблем.

Для сучасної психологічної науки проблема вивчення підліткової агресії залишається важливою з точки зору знаходження шляхів її профілактики та корекції.

Термін “агресія”, який активно використовується як на науковому, так і на побутовому рівнях, не має єдиного розуміння його суті, не існує загальної точки зору на феномен агресії і серед самих науковців, не дивлячись на велику кількість наукових досліджень з даної проблематики (А.Бандура, А.Басс, Л.Берковіц, Р.Берон та Д.Річардсон, Б.Крейхі, К.Лоренц, В.Холлічер). Так, наприклад, у словнику під редакцією О.В.Петровського та М.Г.Ярошевського агресія визначається як “...цілеспрямована деструктивна поведінка, що суперечить нормам та правилам існування людей у суспільстві, наносить шкоду об’єктам нападу (живим та неживим), спричиняє фізичний збиток людям або викликає в них негативні переживання, стан напруги, страху” [2, с.8]. У словнику-довіднику Н.І.Конюхова під агресією розуміється “...демонстрація переваги в силі або застосування сили по відношенню до іншої людини або групи осіб” [1, с.7]. Отже, якщо в першому випадку ставиться наголос на ворожому, деструктивному характері агресивної поведінки, то в другому це не є обов’язковою умовою – демонстрація переваги в силі, наприклад, не завжди містить в собі намір спричинення шкоди.

А.Басс розуміє під агресією поведінку, яка представляє собою нанесення збитків іншим, безвідносно до мотиваційних намірів. На його думку, включення категорії наміру вносить елемент протиріччя при розумінні деякого акту, як агресивного, оскільки наявність намірів важко оцінити об’єктивно [8].

Найбільш суперечливою в науці є думка про обумовленість агресивних дій людини інстинктивною природою. Такої позиції дотримувались в своїх дослідженнях З.Фрейд та К.Лоренц. З.Фрейд [6] розглядає агресію як одну із складових сексуальних інстинктів, а К.Лоренц [4] трактує її як результат внутрішньовидового відбору і зводить до біологічно доцільної форми поведінки, що сприяє виживанню та адаптації.

Проблеми агресивності в підлітковому віці пов’язані з двома основними факторами, це період статевого дозрівання і фактор пе-

реходу від дитинства до дорослого життя і в зв'язку з неготовністю вчорашніх дітей до самостійного життя, з майбутньою невідомістю, проблемами, відповідальністю, цей перехід супроводжується психо-емоційними зрушеннями, дуже часто виражаються в агресії у підлітків.

При переході від молодшого шкільного віку до підліткового науковці досліджують проблему стійкості агресивної поведінки. Згідно з даними Дж.Лауба та Дж.Лаурітсена, агресивна поведінка відносно стабільна у часі. Д.Олвеус встановив, що коефіцієнти стабільності в однорічному, 5-річному та 10-річному інтервалі мають невеликі розбіжності, тобто агресія так само стабільна упродовж тривалого часу, як і інтелект. Причому найбільші показники стабільності відмічені у тих, хто має вкрай високі показники за шкалою агресії (за Б.Крейхі [3, с.65-66]).

Л.М.Семенюк відмічає наявність динаміки проявів агресії в підлітковому віці. Перша його стадія (10-11 років) характеризується високим вираженням фізичної агресії і найменшим – побічної. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному ступені розвитку. На другій стадії (12-13 років) – швидко зростає негативізм, підвищуються фізична, побічна та вербальна агресія. На третій стадії (14-15 років) підсилюється та домінує вербальна агресія. Інші форми агресії суттєво не змінюються [5, с.40-41]. Встановлено, що прояв різних форм агресії підлітків обумовлений віковими і статевими особливостями: в ранньому підлітковому віці у хлопців домінує фізична агресія, яка у дівчат виражена в незначному ступені – у них переважають вербальні прояви. Проте, уже в 12-13 років як у хлопців, так і у дівчат найбільш вираженим виявляється негативізм. Наступними по частоті прояву в цьому періоді у хлопців займає фізична агресія, а у дівчат – вербальна. В більш старшому віці (14-15 років) у хлопців домінує негативізм і вербальна агресія, а у дівчат – вербальна.

І.В.Фурманов [7] зазначає, що дівчата використовують непрямі засоби агресивної поведінки на відміну від хлопців, які надають перевагу прямим засобам. У дівчат така здатність формується до 11 років, у хлопців – навпаки – у цьому віці домінуючою стає вербальна агресія. Вони частіше вдаються до словесних засобів вираження своїх негативних почуттів. Перехід від підліткового до юнацького віку характеризується зміною структури прояву агресії. У юнаків домінує фізична агресія і негативізм, у дівчат – негативізм і вербальна агресія. Тимчасове зниження агресивних проявів спостерігається у хлопців у 16-річному віці, а у дівчат – у 14 років, хоча негативізм наростає і в цей період. Традиційні уявлення про чоловічу та жіночу агресивність відбиваються на подальшій поведінці юнаків: хоча

і дівчата, і хлопці навчаються в процесі соціалізації придушувати агресивні потяги, однак у хлопців більше можливостей для вільного їх прояву.

У дослідженні брали участь 120 учнів, з них 50 хлопців та 70 дівчат.

Для визначення рівня та форм агресії використовувалась методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Даркі, адаптована А.К. Осницьким.

Аналіз отриманих даних показав, що в учнів переважають високий та середній рівні вираженості агресії (40% та 46,7% відповідно). Зокрема, високий рівень вираженості агресії спостерігається у 54% хлопців та 30% дівчат, а середній рівень – у 42% хлопців та 50% дівчат.

Низький рівень вираженості агресії характеризується значними відмінностями у проявах між хлопцями та дівчатами. Так, серед 13,4% учнів з зазначеним рівнем, тільки 4% складають хлопці та 20% дівчата.

При зіставленні рівнів та форм агресії було встановлено, що серед підлітків з високим рівнем агресії (25%) перевага надавалась фізичній та вербальній; із середнім рівнем (14,3%) – непрямій; з низьким (25%) – загальною (заздрості й ненависті до оточуючих).

Результати методики визначення інтегральних форм комунікативної агресивності В.В. Бойко свідчать, що у всіх респондентів проявляється тільки середній та високий рівні комунікативної агресивності. Високий рівень – у 40%, а середній – у 60% учнів. При цьому, високі показники агресії характерні для 60% хлопців і лише 25,7% дівчат, а середні – 40% хлопців та 74,3% дівчат.

**Висновки.** При зіставленні рівнів та форм комунікативної агресивності було визначено, що найбільшу агресивність мають 13,3% осіб, для яких характерні мимовільність агресії та аутоагресія; 10% надають перевагу нездатності гальмувати агресію. Для 16,7% підлітків, які мають середній рівень агресивності, характерна аутоагресія; для 11,1% – розплата за агресію, ритуалізація агресії.

#### **Список використаних джерел**

1. Конюхов Н.И. Словарь – справочник практического психолога / Н.И.Конюхов. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 224 с.
2. Краткий психологический словарь / [Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – Р.-на-Д.: Феникс, 1999. – 512 с.
3. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии / Б.Крэйхи. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К.Лоренц. – М.: Прогресс, 1994. – 247 с.

5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л.М.Семенюк. – М.: Московский психолог – социальный институт: Флинта, 2003. – 96 с.
6. Фрейд З. Мы и смерть / З.Фрейд. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1994. – 384 с.
7. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция/ И.А.Фурманов. – Минск: Изд. Ильина В.П., 1996. – 187 с.
8. Buss A. The Psychology of Aggression/ A.Buss. – N.Y.: Wiley, 1961. – 398 p.

*І.М.Євченко*

## **Проблема самоствердження особистості в студентському віці**

Сучасність вимагає від особистості студента мобілізації всіх своїх здібностей для успішної реалізації професійних завдань, демократичне суспільство зацікавлене у використанні всіх умінь кожної людської особистості, у максимальному розвитку всіх творчих можливостей людини.

Через задоволення потреби в діяльності, спілкуванні, пізнанні й самопізнанні особистість прагне задовольнити головну потребу – природну потребу в самоствердженні як атрибутивну, статусну потребу, яка полягає в прагненні молодої людини завоювати суспільне визнання, зайняти відповідне положення в найближчому соціальному оточенні, а також набуття почуття особистісної значущості, високої самооцінки, що в кінцевому результаті буде сприяти формуванню й розвитку почуття впевненості у власних силах, а значить, зміцнювати її соціальну безпеку.

Актуалізація потреби в самоствердженні відбувається у зв'язку зі зниженням (загрозою зниження) або зміни соціального статусу людини, що викликає в неї почуття соціальної небезпеки, яке, у свою чергу, стимулює активність індивіда, його прагнення зберегти (зміцнити) або створити своє положення, установити втрачений чи новий статус у суспільстві або зняти загрозу його можливого зниження.

Студентство – центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів. У цей час

відбувається формування соціально зрілої особистості, змінюється система поглядів на світ, на своє місце в цьому світі. Іншими словами, формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних цінностей, соціально корисною особистістю. Прагнення до реалізації внутрішньої потреби своєї індивідуальності, свого Я особливо яскраво заявляє про себе саме в юності.

Різноманітні аспекти проблеми самоствердження та формування самооцінки студентів успішно вирішувалися вітчизняними науковцями. Психологи доводять, що самоствердження – це перш за все поєднання уявлень особистості про власне Я (самоідентичність) і спрямованості на його здійснення, тобто потреби в самототожності, самоцінності, у протиставленні свого Я іншим; потреби у визнанні, самореалізації, статусно-рольовому визначенні, у досягненні результатів діяльності; її потреби у самовияву. «Самоствердження – це реалізація первісних потенцій конкретної особистості, утвердження свого Я завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері, – зазначає І. Бех, – стимулює її до самовдосконалення, самовиховання, обумовлює відповідні прояви у певних поведінкових ситуаціях, діяльності» [2, с. 60].

За механізмами самоствердження поділяється на :

1) самоствердження шляхом заперечення іншого (інших) Я. Такий тип різноманітний за своїми формами – від абсолютно м'якої, при якій «той, кого заперечують» з тієї або іншої причини взагалі ні про що не здогадується, до таких у край жорстких і жорстоких як фізичне насильство і вбивство;

2) самоствердження шляхом самовизначення. В механізмі самоствердження шляхом самовизначення теж закладено акт заперечення. Правда, тепер він спрямований не на інші Я, а на своє власне. Людина заперечує себе вчорашнього (сьогоднішнього) задля утвердження себе сьогоднішнього (завтрашнього), більш високого, заради підйому по ціннісних сходах або навіть по вертикалі [3].

Відзначимо проблеми, які можуть виникнути у людини в процесі ствердження:

- дефіцит потенціалу самоствердження (специфічний потенціал нижче того, який вимагається для задоволення ситуаційного імпульсу);
- дефіцит імпульсу самоствердження (ситуаційний імпульс слабкіше того, який був здатний ініціювати повну реалізацію специфічного потенціалу).

Соціально зріла особистість свідомо організовує своє життя, визначає власний розвиток, тобто процес особистісного самовизначення, самооцінки, самоконтролю, самосвідомості, на основі яких від-

бувається самовизначення, самореалізація, які врешті призводять до самоактуалізації й самоствердження. Самоствердження – це процес утримання або набуття або розширення людиною обсягу його – власне людського – буття, набуття сенсу буття [1].

**Висновки.** Можна вважати, що самоствердження – це прагнення особистості до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточуючими, з соціумом. Сучасний рівень усвідомлення проблеми вимагає нових підходів до особистісного самоствердження та соціалізації особистості студента. Необхідно розвивати прагнення й потребу усвідомити своє місце і призначення у житті, готовність до безперервного самопізнання, самовираження, самовдосконалення та особистісного саморозвитку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Альберти Р. Самоутверждающее поведение / Р. Альберти, М. Эммонс. СПб. : Академический проект. – 1998. – 190 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Никитин Е.П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : «Аистеня», 2000. – 224 с.

*Т.В.Налужна*

### **Удосконалення відносин викладач-студент шляхом психологічної підготовки викладачів**

**Вступ.** Освітня галузь України, за всіма напрямками вимог Болонської декларації, потребує гуманізації. Перше і найбільш вагоме завдання – це вироблення і впровадження нової філософії освітньої діяльності, формулювання і виконання нових принципів організації навчального процесу, це нові «технології» опанування знань, це новий тип відносин між викладачем і студентом. Реалізація цих завдань можлива лише за умови обов'язкової психологічної підготовленості викладачів.

**Основна частина.** Мистецтво спілкування завжди вважалось органічною складовою професіоналізму викладача, який повинен

мати нестандартний погляд, володіти самостійним аналітичним мисленням, відзначатися етикою у спілкуванні, мати дар вести за собою колектив не силою наказів чи влади, а силою аргументів і переконуючого слова. Спілкування викладача і студента потребує від викладача певних навичок і вмінь. А саме: уміння слухати та говорити; переконувати та наказувати; давати пораду; впливати на вихованців; управляти груповою діяльністю; активізувати думку, мислення в процесі навчальної діяльності; допомагати приймати рішення тощо.

У спілкуванні викладача і студента подекуди виникають труднощі, причинами яких, на нашу думку, є недостатній рівень теоретичної та практичної підготовки студентів або ж завищена у їх самооцінка, низький рівень культури спілкування. А у викладачів – небажання або невміння зрозуміти студентів, апатія до них, або ж погані настрої.

Гуманістичний підхід викладача у спілкуванні визначається тим, що воно неможливе без взаємного визначення свободи і унікальності, гідності та суверенності тих, хто спілкується.

Найскладнішою проблемою гуманізації стосунків між викладачем і студентом залишається методична робота з формування етико-педагогічних навичок спілкування. Викладача (медика за фахом) потрібно практично вчити, як встановлювати мовний, візуальний, тактичний контакт з особистістю; створювати ситуації успіху «авансованої довіри», оцінки; демократизувати стосунки. Викладач повинен вміти встановлювати особливий тип взаємовідносин, який сприяє розвиткові й розкриттю наявних та потенційних можливостей студента.

У педагогіці такий тип взаємовідносин прийнято називати як «партнерський», «діалогічний», «суб'єкт – суб'єктивний» і який, за своєю суттю, опирається на засади гуманістичної психології. Основу цих стосунків складають «безоціночне сприйняття» партнерів по спілкуванню, що виявляється в неупередженості та руйнації існуючих стереотипів; «емпатійній підтримці» або ж умінні розуміти психічний стан співбесідника та здатності вирішувати проблеми конструктивним способом; «довіри до власних почуттів» як необхідної умови збереження власної індивідуальності та відкритості у спілкуванні.

Гуманістична парадигма взаємовідносин передбачає свободу та творчий пошук як студентів, так і викладачів – педагогів.

Основною умовою складання як власної стратегії руху на шляху пошуку найбільш ефективних способів педагогічної діяльності, так і прогнозування руху студента в освітньому просторі є розвиток критичного, рефлексивного мислення викладача [1].



Відмінною особливістю навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи є фактичне «авторство» викладача в процесі розробки та викладання дисципліни. Неможливо запозичити «чужий» досвід з цього питання у готовому вигляді для користування. Він повинен бути адаптованим як до умов вищого навчального закладу в цілому, виходячи із його специфіки, так й індивідуальності самого викладача.

Формуванню рефлексивних здібностей сприяє відповідна організація «рефлексивного середовища» в процесі підготовки викладачів до інноваційної діяльності. У нашому університеті процес підготовки суб'єктів педагогічного процесу до діяльності в умовах кредитно-модульної системи навчання здійснюється під час проведення психолого-педагогічного семінару, де здійснюється медіаосвітня підготовка викладачів, проводяться рефлексивні ігрові тренінги, що сприяють інтенсифікації процесів самовизначення, самопізнання та самоактуалізації особистості. Включення викладача у низку проблемно-конфліктних і критично-формуєчих ситуацій, в яких він проявляє себе як цілісний суб'єкт на перехресті соціальних та особистісних позицій, помітно сприяє його професійному розвитку.

Позиція викладача в умовах інноваційної освіти стає управлінською. Студент і студентська група виступають об'єктами управлінської діяльності викладача і вирішення ними навчальних завдань та досягнення поставлених цілей можливо лише за умов відповідних управлінських дій, а саме: вміння планувати навчальну діяльність, організації процесу навчання і виховання, вміння внутрішнього спонукування студента до високоефективної аудиторної і позааудиторної роботи та об'єктивного способу оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

**Висновки.** Система взаємодії викладача і студента повинна бути зрозумілою, чіткою і прозорою.

Проаналізовані аспекти психологічної підготовки викладачів вищих медичних навчальних закладів до інноваційних процесів повинні бути предметом уваги керівників різного рівня вищого навчального закладу.

Серед перспектив подальших розвідок гуманізації відносин викладач-студент можуть бути розробка методичних рекомендацій щодо формування етико-педагогічних навичок спілкування та підвищення рівня професіоналізму викладацького складу вищих медичних навчальних закладів, а також виявлення оптимальних шляхів формування у викладачів відповідної мотивації до професійної самореалізації.

### **Список використаних джерел**

1. Чуйко О. В. Психологічна підготовка викладачів до діяльності в умовах інноваційної освіти / О.В. Чуйко // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали третіх Ірпінських міжнародних науково – педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2005. – С. 493.
2. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1 – 4.
3. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре. – К.: «КМ Академія», 2004. – 122 с.

*О.А.Поцулко*

## **Комунікативність як основна властивість самостійності психіки молоді людини (22-30 років)**

Серед різноманіття проблем сучасної психології, спілкування є однією з найбільш популярних і досліджуваних проблем. Роль та інтенсивність спілкування в сучасному суспільстві постійно зростають: перехід від індустріального суспільства до інформаційного веде до збільшення обсягу інформації; збільшується число технічних засобів для обміну інформацією; зростає роль комунікацій у формуванні особистості. Спілкуючись, людина виявляє себе індивідом і реалізує свої прагнення бути особистістю. Те, як передається інформація, як відбувається технічний процес обміну інформацією і є комунікація. Немає спілкування – немає суспільства, немає особистостей.

**Мета нашого дослідження** – показати роль комунікацій у формуванні самостійності як головної ознаки психіки молоді людини (22-30 років).

Період ранньої зрілості – це перший період, у якому психіка молодих людей вже самостійно затверджується в психпросторі, проявляючи волю, характер, бажання творити, досягати поставлених цілей. Образ, який виховувався упродовж двадцяти двох років, розпочинає активне самостійне існування в соціальному середовищі.

І в цей період дуже важливо вже з боку самої психіки не зупинятися в роботі над внутрішнім самовдосконаленням. Сучасні дослідження з достатньою переконливістю показують, що «будь-яка якісна самореалізація внутрішніх потенціалів повинна супроводжуватися наступними діями: 1) більш масштабним і глибоким пошуком якісної інформації, що сприяє досконалості внутрішнього абстрактного образу; 2) постійною кореляцією приватних цілей щодо особливостей повсякденного існування; 3) зростаючою активністю існування психіки» [2, с. 41].

Психіку молодої людини з перших кроків її самостійного існування оточують різні спокуси. Якщо психіка гідно їм протистоїть, то це перша ознака високої самодисципліни. Подібні прояви психіки характеризують цілісність внутрішнього абстрактного образу і потенційну значимість майбутніх продуктів праці. Психіка періоду молодості повинна повністю усвідомити фактор самостійності існування, розраховуючи тільки на свій потенціал і на свої можливості. Психіка цього періоду часу в стані активно і повноцінно накопичувати інформацію, що надходить, формуючи більш якісний, максимально наблизений до науково-філософського способу сприйняття дійсності внутрішній абстрактний образ.

**Висновки.** Розглянувши запропоновану проблему, опрацювавши низку психологічної, педагогічної та соціологічної літератури, ми прийшли до деяких висновків. По-перше, психіка молодих людей вже самостійно затверджується в психпросторі. По-друге, образ, який виховувався упродовж двадцяти двох років, розпочинає активне самостійне існування в соціальному середовищі. І в цей період дуже важливо вже з боку самої психіки не зупинятися в роботі над внутрішнім самовдосконаленням. По-третє, коли психіка гідно протистоїть спокусам молодості – це перша ознака високої самодисципліни, націленості на досягнення глобальної мети, уміння працювати на перспективу. По-четверте, самостійність, як фактор адаптації психіки до психпростору, повинна бути остаточною і без всяких надій на допомогу як батьків, так і «успішних» родичів. По-п'яте, тільки самоконтроль і самоаналіз поведінки дозволяє психіці контролювати свою активність, співвідносити глобальну і приватні цілі з можливостями, що відкриваються, коректувати реалізацію творчого потенціалу і не відхилитися від наміченого в підлітковий період життя шляху.

#### **Список використаних джерел**

1. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник / О.А. Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.

2. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др. – К.: Наукова думка, 1989. – 328 с.

*С.А.Світлич*

## **Інтерактивні технології як ефективний метод післядипломної підготовки педагогів, що працюють із соматично ослабленими дітьми**

У контексті гуманізації освіти підготовка педагога розглядається як процес розвитку особистості вчителя та процес вдосконалення педагогічної діяльності, а не просто як трансляція професійних знань та умінь. У зв'язку з цим увага дослідників приділяється таким шляхам підготовки, які забезпечують позитивні зміни не тільки в діяльності, спілкуванні, а й особистості і направленості вчителя.

Так, А.Б. Орлов відзначав, що підготовка до гуманістичної педагогічної взаємодії відбувається через зміну особистісної центрації і безпосередньо торкається особистості. В зв'язку з цим Ю.Б. Гіппенрейтер наголошувала на необхідності навчання педагогів гуманістичному спілкуванню та взаємодії. При цьому Е.М. Шиянов зазначав, що основним засобом нової технології підготовки педагогів повинен стати тренінг.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь, і, за своєю сутністю, є формою передавання інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на пошук відповідей на запитання. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання активізують весь потенціал учасників: рівень та обсяг їх видів компетентностей, самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Використання інтерактивних методів забезпечує високу мотивацію до навчання, міцність знань, творчість і фантазію, комунікабельність, активну життєву позицію, командний дух, цінність індивідуальності, свободу самовираження, здійснює акцент на діяльність, взаємоповагу, демократичність.

Інтерактивні методи пробуджують у учасників інтерес, заохочують активну участь кожного в навчальному процесі, звертаються до почуттів кожного педагога, сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу, здійснюють багатоплановий вплив на учасників, забезпечують зворотній зв'язок, формують у них життєві на-

вички й ставлення, і, що особливо важливо, сприяють зміні їх поведінки.

Спіраючись на вищевикладене, ми вважаємо тренінг ефективною формою психологічної підготовки вчителів до взаємодії з соматично ослабленими дітьми. Крім того, вважаємо за необхідне подальше впровадження цієї інноваційної форми для навчання учнів початкової школи, особливо соматично ослаблених.

До інтерактивних методів навчання, які базуються на спілкуванні та взаємодії, належать: робота у групах, навчальна дискусія, ігрове моделювання, рольові ігри, мозковий штурм, дебати тощо. Такі форми навчання дають змогу кожному залучитися до обговорення та вирішення проблеми, вислухати інші думки. Подібні заняття дозволяють педагогам самостійно розв'язувати складні завдання, створюють потенційно високу можливість перенесення знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну.

Структура навчального тренінгу складається з трьох частин: вступної, основної та заключної.

Завданнями вступної частини тренінгу є створення доброзичливої атмосфери серед учасників тренінгу, що є запорукою їх подальшої ефективної спільної роботи; актуалізація існуючих знань та досвіду з теми тренінгу; виявлення очікувань учасників від тренінгу для найбільш повного їх задоволення; встановлення або повторення правил поведінки на тренінгу.

Основна частина охоплює процес надання інформації, формування умінь та навичок, відношення та стереотипів поведінки у визначених ситуаціях у процесі виховання практичних завдань.

Заключна частина передбачає підбиття підсумків, зворотній зв'язок від учасників тренінгу за результатами тренінгу, завершення тренінгу.

Знайомство проводиться у формі самопрезентації або взаємопрезентації учасників тренінгів. У результаті створюється доброзичлива невимушена атмосфера, яка сприяє ефективній співпраці у подальшій роботі.

Виявлення очікувань проводиться для більш ефективної організації проведення тренінгу.

Презентації та міні-лекції застосовуються для надання необхідної інформації учасникам тренінгу, але не повинні займати багато часу.

Мозковий штурм – це метод опитування думок учасників тренінгу, який має наступні особливості. Спочатку учасники висувають будь-які ідеї, навіть нереалістичні. Кожна пропозиція записується без обговорення і оцінювання. На наступному етапі ідеї обговорю-

ються, ранжуються за рівнем значимості, або об'єднуються в групи в залежності від мети завдання.

Дискусія надає змогу учасникам уточнити свої уявлення, усвідомити почуття і ставлення. Обговорення в групах стимулює вільний обмін думками, дає змогу зрозуміти почуття і позиції один одного.

Робота в групах підвищує активність і внесок кожного учасника, покращує рівень розуміння та засвоєння інформації. Крім того, робота в групах розвиває навички активного слухання, співпереживання, співробітництва, упевненої поведінки, емпатії та толерантності.

Рольові ігри – це розігрування певних, значущих для засвоєння, ситуацій учасниками, в процесі яких вони мають змогу апробувати нові способи поведінки у безпечних умовах і напрацювати спектр реагування в певних ситуаціях та розв'язання певних проблем, які зможе в подальшому вирішувати в реальному житті. Подальший аналіз рольових ігор у групах надає вчителям важливу інформацію про психологічну доцільність його поведінки при спілкуванні з соматично ослабленими учнями. Також рольові ігри надають можливість краще зрозуміти почуття уявного персонажу і розвинути здатність співпереживати. Можливість побути в ролі учня дозволяє педагогу відчувати на собі всю психолого-педагогічну продуктивність або непродуктивність власних дій в різних ситуаціях, змодельованих у групі. В процесі такої роботи учасники збагачуються психологічними знаннями, здобутими в емоційно насиченій ситуації спілкування.

Дебати дають змогу всебічно розглянути, обговорити та проаналізувати проблему. Перший етап при проведенні дебатів – це визначення певної проблеми, яка не має однозначного розв'язання. Учасники розподіляються на групи, кожна група займає певну позицію з цієї проблеми, формулює аргументи на захист своєї позиції. Після промови спікерів від кожної команди, учасники мають змогу спростувати аргументи іншої команди. При такій формі роботи учасники розвивають навички самоконтролю, відстоювання своєї точки зору, критичного мислення, толерантності.

В процесі аналізу реальних або вигаданих історій і ситуацій ситуації, в яких описані конкретні події в житті людини або групи людей, проводиться розбір, аналіз та обговорення поведінки персонажів, прогнозуються варіанти їх поведінки та оцінюються наслідки кожного з варіантів.

Допоміжною, але дуже важливою складовою тренінгу є руханки, тобто вправи на зняття м'язового та психологічного напруження, які виконують декілька функцій: відпочинок, фізичний та

психологічний, активізація або переключення уваги, підтримання позитивної атмосфери та активності учасників.

**Висновки.** Використання на практиці отриманих педагогами в процесі психологічної підготовки знань, вмінь, навичок і установок сприятиме у подальшому успішному розв'язанню актуальних завдань навчання, виховання та розвитку соматично ослаблених, підвищенню їх навчальних досягнень, полегшенню соціальної адаптації та реадаптації після хвороби, адекватному сприйняттю себе і оточуючих, здатності розв'язувати проблеми і керувати стресами.

А впровадження інтерактивних методів в навчально-виховний процес буде сприяти згуртуванню учбового колективу, створенню доброзичливої атмосфери та розкриттю потенціалу кожної дитини.

*В.О.Сич, В.М.Сич*

## **Взаємозв'язок особистісних психологічних характеристик та особливостей афективного компоненту економічного самовизначення студентської молоді**

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження економічного самовизначення молоді як найважливішої складової процесу успішної соціалізації визначається вимогами сучасної суспільної практики, необхідністю проявів усе більш високих рівнів культури економічних взаємодій. Аналіз теоретичних положень та експериментальних досліджень А.Л. Журавльова, А.Б. Купрейченко, В.Л. Комаровської, В.А. Хащенко, Л.В. Хитрош та ін. [1-4] дає можливість стверджувати, що структура економічного самовизначення студентської молоді являє собою багатоаспектне особистісне утворення, що включає функціонально взаємопов'язані та взаємобумовлені компоненти (когнітивний, афективний та конативний). Зокрема, афективний компонент економічного самовизначення студентської молоді розглядається як ставлення до економічних реалій свого життя, відчуття приналежності до «багатих» або «бідних», прийняття себе як безумовної цінності незалежно від конкретних економічних умов тощо.

**Мета дослідження:** дослідити взаємозв'язок особистісних психологічних характеристик та особливостей афективного компоненту економічного самовизначення студентської молоді.

**Методика та організація дослідження.** Для вивчення взаємозв'язку особистісних психологічних характеристик та особливостей афективного компоненту економічного самовизначення студентської молоді була використана анкета, яка являє собою модифікований нами стандартизований опитувальник, розроблений А.Л. Журавльовим і Н.А. Журавлювою. Крім цього, у програмі дослідження використовувався опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера та методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса, що дозволило діагностувати особистісні особливості респондентів.

Емпіричне дослідження проводилося в 2011-2012 рр. на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірку досліджуваних склали 227 студентів.

**Результати дослідження.** Результати кореляційного аналізу доводять залежність певних структурних елементів афективного компоненту економічного самовизначення від особистісно-психологічних характеристик студентської молоді на рівні  $p < 0,001$  та  $p < 0,005$ .

Так, виявлено залежність у структурі афективного компоненту економічного самовизначення *від суб'єктивного контролю студентської молоді*, де студенти-інтерналі значно переважають студентів-екстерналів: за ступенем ставлення до власного матеріального добробуту; за ступенем доброзичливого ставленням студентської молоді до бідних людей та її інтернальністю; за таким показником ставлення до грошей як «Гроші – це лише засіб існування людини в суспільстві»; за ступенем позитивного ставлення студентської молоді до економічних змін, що відбуваються у місті; за таким показником ставлення до тієї або іншої форми власності як «Індивідуальне чи приватне підприємство»; за таким показником ставлення до конкуренції як «Волію жити і працювати в умовах конкуренції».

Виявлено залежність у структурі афективного компоненту економічного самовизначення *від суб'єктивного контролю студентської молоді*, де студенти-екстернали значно переважають студентів-інтерналів: за такими показниками ставлення до грошей як «Усі лиха в суспільстві йдуть від грошей: вони приносять нещастя і зло» та «Гроші змінюють у гіршу сторону (псувають) людей»; за таким показником ставлення до тієї або іншої форми власності як «Державна форма власності»; за таким показником ставлення до конкуренції як «Я просто не люблю змагання».

Виявлено залежність у структурі афективного компоненту економічного самовизначення *від мотивації досягнення студентської молоді*, де середньомотивовані студенти значно випереджають слабомотивованих студентів у структурі афективного компоненту економічного самовизначення лише за більш вищим ступенем ставлення до власного



матеріального добробуту та за більш вищим ступенем позитивного ставлення студентської молоді до економічних змін, що відбуваються у місті.

Виявлено залежність у структурі афективного компоненту економічного самовизначення *від мотивації досягнення студентської молоді*, де слабомотивовані студенти значно випереджають середньомотивованих студентів лише за таким показником ставлення до тієї або іншої форми власності як «Державна форма власності».

**Висновки.** Загалом наше дослідження виявило недостатній рівень розвитку афективного компоненту економічного самовизначення студентської молоді. Кореляційний аналіз доводить залежність певних структурних елементів афективного компоненту економічного самовизначення від особистісно-психологічних характеристик студентської молоді.

#### **Список використаних джерел**

3. Журавлев А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 480 с.
4. Комаровська В.Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів: дис... канд. психол. наук: / В.Л. Комаровська / 19.00.10. — К., 2006. — 217 с.
5. Хащенко В.А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности / В.А. Хащенко // Проблемы экономической психологии. — Т 2. — М., 2005. — 644 с.
6. Хитрош Л.В. Соціально-психологічні чинники суб'єктного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин: автореф. дис... канд. психолог. наук : 19.00.05 — соц. психологія; психологія соц. роботи / Л. В. Хитрош. — Луганськ, 2012. — 20 с.

*Л.П.Скорич*

## **До проблеми теоретичної концепції реалізації індивідуального підходу у навчанні**

Проблема індивідуального підходу до учнів у процесі навчання відноситься до таких, що вивчаються вельми активно і, разом з тим, весь час залишаються актуальними, особливо з точки зору практично-прикладної. Цьому питанню приділяли неабияку увагу визна-

чні педагого (Ж.-Ж. Руссо; Я. А. Коменський, С.Д. Ушинський та ін.), педагоги-новатори (Є.О. Льїн, С.М.Лисенкова, В.Ф.Шаталов та ін.). Дуже активно вивчаються різні аспекти цієї проблеми в педагогічній та віковій психології (Л.С. Виготський; С.Л. Рубінштейн; Г.С.Костюк; Д.Ф. Ніколенко; С.Д. Максименко та ін.). Є всі підстави стверджувати, що в педагогіці та психології створена змістовна й розгалужена теоретична основа вирішення різноманітних аспектів проблеми індивідуалізації навчання.

Разом з тим, як це не парадоксально, але проблема виявляється такою ж далекою від практичного й теоретичного вирішення, якою вона була впродовж усього періоду своєї розробки. Більше того, активність її вивчення явно зменшується. Навіть у теорії розвивального навчання індивідуальні властивості учнів “вносяться за дужки”, тож вивчаючи розвиток окремої психічної функції, дослідники “мають на увазі” цілісного суб'єкта учіння [3]. Однією із перешкод на шляху вирішення проблеми є необхідність руйнування тих способів спілкування вчителя з учнями, що склалися в рамках традиційної авторитарної педагогіки. Це питання є досить складним, враховуючи групову форму організації навчання, яка, до речі, і сформувала таке негативне ставлення до школи, як такої, зі сторони і учнів, і вчителів. Головна причина такого стану речей полягає, на нашу думку, у невизначенні саме психологічних сутнісних задач індивідуального підходу. Через це переважаючою є, власне, життєвська позиція: індивідуальний підхід вимагає ситуації індивідуальною (сам-на-сам) спілкування з учнем, і, оскільки це неможливо, то нема чого вирішувати. Ми впевнені, що цей роздум присутній у багатьох психологів, відводячи їхні зусилля від цієї, насправді, дуже цікавої і глибокої наукової проблеми.

Дійсним підґрунтям кризи системи освіти є, звичайно, практичне руйнування способів спілкування між учителем й учнями, які склалися в рамках традиційної авторитарної педагогіки. Саме це викликає глибоке негативне ставлення до школи як учнів, так і вчителів.

У своєму аналізі ми маємо на меті довести перш за все, що сам по собі вислів “врахування якихось особливостей у чомусь” не повинен розглядатися формально, виконувати декларативну функцію. Саме цей вислів означає, що є “дещо”, деякий головний педагогічний процес і саме в ньому потрібно це “дещо” враховувати, інакше він буде малоефективним. Видається, що вся педагогічна система повинна ґрунтуватися на принципово інших засадах, які “знімають” проблему “врахування” особистості учня, оскільки вона, особистість, і є центром цієї системи, а враховувати при цьому потрібно багато чого, але як чинник її, особистості, найбільш

ефективного розвитку. Крім того, щоб уникнути іншої крайності, а саме зменшення ролі особистості вчителя в розвитку дитини при явному пріоритеті учня перед учителем, ми у свої подальших дослідженнях будемо спиратися на концепцію особистісно-розвивального підходу у навчанні, розроблену у вітчизняній психології [3;6], яка дає можливість розглядати питання реалізації індивідуального підходу в іншій площині, бачити предмет з нової точки зору. Ця концептуальна схема розвитку особистості дитини ґрунтується на фундаментальних положеннях психології, розроблених у роботах таких видатних вітчизняних вчених, як Л.І. Божович [1]; Л.С.Виготський [2]; С.Л. Рубінштейн [5]; С.Д. Максименко [4] та ін. Суть її полягає в тому, що система “вчитель–учень” постійно розвивається, вчитель цілеспрямовано розвиває учня і сам відкритий новому досвіду, новому знанню. Вчитель не лише створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, але й сам активно, пристрасно захоплений процесами пізнання життя, людини, природи і здатен захопити учня своєю пристрасстю. Процес розвитку учня і вчителя повинен іти синхронно, проте у вчителя цей процес починається набагато раніше, і він повинен знати психологічні закономірності й умови розвитку особистості.

**Висновки.** В основі реалізації індивідуального підходу в навчанні повинні лежати максимально чітке і повне уявлення про індивідуальні особливості психічного розвитку учнів. Ґрунтуючись на принципах генетичної психології, ми маємо можливість вивчити становлення і походження тієї психічної структури, яка й підлягає оптимальному розвитку в процесі індивідуалізованого підходу. Загалом, знання цих нюансів і допоможе визначити спосіб та форму реалізації педагогічного впливу.

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. О некоторых проблемах и методах изучения психологии личности школьника / Л.И. Божович //Вопросы психологии личности школьника /Под ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадежиной. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961. – С.3-13.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский //Собр. соч.: В 6-ти т. – М.; Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. –318с.
4. Максименко С.Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання / С.Д. Максименко // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад. шк., 1979. – С. 44-64.

5. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 183-193.
6. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1987. – 224 с.

*І.В.Форноляк*

## **Розвивально-дослідницька пропедевтика профільного навчання**

**1. Актуальність дослідження.** Сучасний випускник української школи має бути орієнтований на вибір тієї професії, яка йому до душі, в якій він зможе розкрити себе як творча особистість, досягти передбачуваного рівня професійної майстерності і бути задоволеним у майбутньому від реалізації своїх знань та вмінь. Але, як свідчать результати соціологічних опитувань, лише приблизно п'ята частина студентів та випускників професійних навчальних закладів різного рівня залишаються задоволеними обраною професією.

Тому перед загальноосвітньою школою постає завдання підвищення ефективності профорієнтаційної роботи, як зробити «міцну» шкільну освіту, яка робить успішним майбутнє життя людини. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження в навчально-виховний процес дієвих профорієнтаційних технологій, починаючи з молодшого шкільного віку. Необхідність такої роботи на даний час підкріплюється і в зв'язку із впровадженням профільного навчання.

Проблема профорієнтації учнів підліткового та старшого юнацького віку на даний час має вже досить широкий досвід вивчення, в той час, як питання організації професійної орієнтації молодших школярів носять переважно загальний чи ситуативний характер, пов'язаний з індивідуальним досвідом дослідників цієї проблеми.

**2. Мета написання статті** полягає у розкритті психолого-педагогічних особливостей розвивально-дослідницької пропедевтики профільного навчання, в умовах якої відбувається розвиток соціально-комунікативної та інформаційної компетентності молодших школярів на допрофесійному рівні, сформованість яких забезпечує їм успішний вибір в майбутньому профілю навчання та професії для себе.

**3. Результати дослідження. Основними завданнями профорієнтаційної роботи з учнями молодшого шкільного віку в школі є:**

- розвивати потреби учнів у навчальній, суспільно корисній праці;
- ознайомлювати дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи зі світом сучасних професій;
- формувати інтерес до праці та професій людей близького оточення; до пізнання своєї особистості;
- формувати початкові загальнотрудові уміння й навички, здатність до взаємодії з іншими в процесі діяльності.

*Орієнтувальна основа дослідження:* виявлення в учнів здатності до встановлення зв'язків з оточенням (контактність, особиста сумісність у близькому середовищі); розвиток умінь виділяти і формулювати задачу, планувати її розв'язання (математичну, побутову, економічну тощо); сформованість внутрішніх дій (уявлення, уява, образне мислення); доведення до кінця розпочатої справи; спостережливість, уважність; пізнавальний інтерес, мотиви вибору знань.

*Критеріями розвитку в молодших школярів здатності до вибору орієнтирів для створення образу професійного "Я" виступають:* потреба щоденно пізнавати і вивчати себе, світ навколо себе (запитання); вироблення звички навчальної праці; набуття умінь економити час; уважність до змін в оточенні, до пізнавальної новизни; навчальність способу складання власних завдань, виявленню задач; задоволеність навчанням і його результатами; потреба в самостійному виправленні помилок; володіння діями самоконтролю і самооцінки; схильність до дослідництва; прийняття й усвідомлення своїх обов'язків; розуміння правил поведінки; спостережливість і уважність в процесі навчання і під час дозвілля.

Логіко-змістовними компонентами системи професійної орієнтації учнів молодшого шкільного віку є професійна просвіта, початкова (допрофесійна) діагностика, допрофесійна консультація та професійне виховання.

*Професійна просвіта* – передбачає формування в учнів знань про світ сучасних професій та свідоме ставлення до праці та конкретної професії відповідно до бажань і можливостей особистості.

Матеріалом дослідження може служити зміст навчального матеріалу, в контексті якого розкриваються особливості трудової та професійної діяльності, виділяються ознаки професії, якості особистості.

Особливим матеріалом є інтегрований навчально-розвивальний зміст, на основі якого розробляються цілеспрямовані професійно-орієнтаційні ситуації розвитку.

Інтегрований навчально-розвивальний зміст складають навчальну дисципліну з професійно-орієнтаційним спрямуванням. Така навчальна дисципліна може складати базу для створення професійно-орієнтованого середовища. У початковій школі з метою профорієнтаційного розвитку молодших школярів, їх здатності до вибору і створення образу професійного “Я” доцільно впроваджувати такі навчальні дисципліни, як сенсомоторика, самопізнання, партнерство, міжособистісне спілкування, розвивальна економіка.

*Початкова (допрофесійна) діагностика* вивчення особистості молодших школярів з метою виявлення їх психологічних особливостей, що характеризують спрямованість особистості на дослідження світу сучасних професій та себе в ньому, особливостей інтелектуального розвитку, індивідуально-типологічних властивостей, а також розробки системи заходів профорієнтаційного впливу на особистість учнів для їх оптимального психосоціального розвитку.

У системі розвивально-дослідницької пропедевтики профільного навчання психодіагностика має спрямовувати учнів на дослідництво, планування, самотренінг, на розвиток спостережливості, уважності, аналітико-синтетичну мислительну діяльність, зокрема, на їх здатність узагальнювати нові матеріали, звіти, самозвіти, складати, формулювати висновки, визначати бал якості розуміння смислових частин змісту навчального матеріалу, формулювати запитання відкритого й закритого типу тощо.

*Допрофесійна консультація* – надання допомоги конкретному учню з питань, пов’язаних зі світом професій та наявності потенціалу до вибору професії, яка відповідає його індивідуальним особливостям.

*Професійне виховання* – виховання культури праці у дітей та усвідомлення необхідності розвитку у себе професійно важливих якостей сучасного працівника.

Ці елементи тісно пов’язані між собою, і в практиці проведення профорієнтаційної роботи не завжди існує можливість визначити чіткі межі, що відокремлюють один елемент від іншого. Водночас вони характеризуються відносною самостійністю і кожний з них має свій специфічний зміст, свої завдання та методи.

*Очікувані результати реалізації логіко-змістовних компонентів розвивально-дослідницької пропедевтики в початковій школі:* успішна адаптація дітей до нових соціально-психологічних умов навчання; проведення навчальної діяльності без значних порушень фізичного та психічного здоров’я; задоволеність учнями своїм навчанням та близьким оточенням; формування вмінь та навичок щодо проектування власного освітнього маршруту; підвищення освітнього рівня та якості знань учнів, що вимагає сучасний ринок праці.

**4. Висновки та перспективи подальших розвідок.** У нашому дослідженні теоретично обґрунтовуються та висвітлюються основні положення експериментальної перевірки комплексної системи психолого-педагогічних заходів, які складають зміст розвивально-дослідницької пропедевтики профільного навчання.

Досвід практичної діяльності дав можливість проаналізувати психологічний супровід розвитку в молодших школярів готовності до вибору допрофільного та профільного навчання. Розвивально-дослідницька пропедевтика в початковій школі створює умови для того, щоб учень відчував себе суб'єктом вибору напрямку допрофільної підготовки та профілю навчання, був готовим до вибору успішної професії. Результатом профорієнтаційної роботи з учнями молодшого шкільного віку в психологічному аспекті має бути сформованість у них соціально-комунікативної та інформаційної компетентностей, позитивного ставлення до себе, суспільства і професійної діяльності, морально-етичних основ вибору професії, суспільно й особистісно значущих мотивів трудової діяльності, початкового інтересу до певного кола професій.

Подальшого науково-психологічного пошуку потребує питання розробки дієвих технологій розвитку в молодших школярів інформаційної компетентності як одного з структурних компонентів готовності до створення образу професійного «Я», здатності усвідомлювати себе суб'єктом професійного вибору.

#### **Список використаних джерел**

1. Овчаров А.О. Психодіагностична технологія визначення напрямку профілізації дітей молодшого шкільного віку. / А.О. Овчаров // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 2. – С.151-158.
2. Сергєєнкова О.П. Стань розумним і кмітливим. / О.П. Сергєєнкова, І.В. Підтілок. – К., 2003. – 40 с.
3. Сергєєнкова О.П.. Пізнаю себе: Навчальний посібник з психології для молодших школярів. / О.П. Сергєєнкова, І.В. Підтілок. – К.: Науковий світ, 2004. – 104 с.
4. Побірченко Н.А. Щоб хотіти вчитись. Методичний посібник для учнів 5-7 класів. / Неоніла Антонівна Побірченко. – К.: Вітус, 1997. – 48 с.
5. Романовська Д., Довгань М. Психологічна абетка для малюків / Д. Романовська, М. Довгань // Психолог. – 2003. – № 9 (57). – С. 26-27.
6. Сергєєнкова О.П. Самопізнання. / Оксана Павлівна Сергєєнкова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003 – 184 с.

## Сучасні підходи дослідження самопрезентації особистості

**Актуальність.** На сьогоднішній день феномен самопрезентації досліджується багатьма вченими-психологами, а результати їх досліджень активно застосовуються психологами-практиками під час поведінкових тренінгів, інтерактивних занять, індивідуальних та групових консультацій. З одного боку існує наукова потреба в поглибленні та інтеграції знань щодо особливостей сучасної взаємодії між людьми в різних сферах життєдіяльності в систему наукового знання, а з іншого – практична потреба у засвоєні та відпрацюванні особистістю знань і вмінь ефективної взаємодії та успішної подачі себе навколишньому соціальному середовищу.

**Мета.** Аналіз сучасних теорій і підходів до визначення феномену самопрезентації, а також особливостей виділення стратегій і технік самопрезентації особистості.

Самопрезентація тривалий час досліджувалась у межах найрізноманітніших шкіл і течій зарубіжної психології (Є. Аронсон, Р. Баумейстер, М. Вейгольд, І. Гоффман, І. Джонс, Д. Майєрс, Т. Піттман, М. Снайдер, Дж. Тедеші, Р. Чалдіні, В. Шленкер). Сьогодні з'являються дослідження явища самопрезентації у російській (Н. В. Амяга, Г. В. Бороздіна, Є. Л. Доценко, Ю. М. Жуков, О. М. Зимачова, А. С. Кравченко, І. Ю. Малкова, К. В. Михайлова) і українській (Н. В. Корчакова, Н. М. Токарева, О. М. Капустюк) психології. Але існуючих досліджень не достатньо для комплексного розуміння явища самопрезентації. О. М. Капустюк стверджує, що феномен самопрезентації можна вважати міждисциплінарною проблемою, а тому її дослідження повинно включати різні підходи і концепції [2].

Традиційно самопрезентацію визначають як процес формування уявлення або враження про себе у оточуючого соціального середовища. Під метою самопрезентації розуміють створення і донесення свого іміджу іншим людям.

Існує декілька суміжних понять самопрезентації, характеристика яких багато в чому ідентична визначенню самопрезентації. До них можна віднести саморекламу (О. М. Лебедев-Любімов), самоподачу (Г. В. Бороздіна, Ю. С. Крижанська, В. П. Третьяков, А. У. Хараш та ін.), самопред'явлення (І. П. Шкуратова, Ю. О. Гоцева, М. Снайдер та ін.), самовираження (Р. Баумейстер, І. П. Шкуратова, А. Стейнхілбер) тощо.

Узагальнюючи різноманітні визначення поняття самопрезентації, можна сказати, що самопрезентація особистості – це процес, під



час якого відбувається управління сприйманням навколишнього соціуму через привернення уваги задля реалізації мотивації, задоволення потреб та досягнення цілей особистості, а також формується образ «Я» і підтримується самооцінка. При цьому потреби, мотиви та цілі можуть бути суто індивідуальними, а можуть нав'язуватись ззовні тим середовищем, в якому знаходиться особа. У процесі самопрезентації людина управляє враженнями оточуючих людей і таким чином створює певне ставлення до себе. Якщо засоби самопрезентації є виваженими, послідовними та носять постійний характер, то відбувається формування іміджу, тобто цілеспрямовано сформованого образу людини, поданого у концентрованій формі. Внаслідок створення певного образу особа, яка його створила, отримує зворотній зв'язок від соціуму щодо власної поведінки. Реакція соціального оточення викликає емоційну (негативну або позитивну) реакцію особи. Кількість негативних або позитивних реакцій певною мірою визначає та підтримує самооцінку. Разом з емоційною реакцією на зворотній зв'язок соціуму відбувається формування та корегування власного образу «Я» [3].

Для досягнення цілей самопрезентації, тобто для того, щоб самопрезентація людини була успішною та ефективною, їй потрібно правильно організовувати процес управління враженням про себе, керуючись особливостями соціуму, якому людина презентує себе та своїми індивідуальними особливостями. Для досягнення успішної самопрезентації особа використовує певні стратегії, техніки та тактику самопрезентації. Тому науковці з особливою ретельністю досліджують операційну сторону самопрезентації [1].

Найяскравішими дослідниками стратегій і технік самопрезентації вважаються І. Джонс та Т. Пітман. Вони виділили п'ять основних стратегій, які були сформовані на основі припущення, що самопрезентація походить від потреби розширювати і підтримувати вплив у міжособистісних стосунках, тобто у прагненні до досягнення влади: прагнення сподобатись; самореклама, або самопросування; залякування; благання; пояснення прикладом. На думку І. Джонса та Т. Пітмана комунікатор спочатку обирає типаж людини, яка здається привабливою або компетентною, або загрозливою, або потребуючої підтримки. Потім, використовуючи власний життєвий досвід, комунікатор створює потрібний образ за допомогою спеціальних прийомів – технік (лестоців, погроз, благання тощо). Тому, образ самопрезентації обирається в соціальному контексті, а джерелом його реалізації стають комунікативні прийоми з життєвого досвіду [4].

Управляючи враженням про себе і створюючи необхідний імідж під час взаємодії із соціумом, людина задовольняє власні соціальні

потреби у визнанні, повазі, прийнятті, самовираженні тощо. Самопрезентація також дозволяє людині впливати на оточуючих її людей – на їх ставлення, думки, стереотипи, цінності і, навіть, на їх поведінку. Тому самопрезентацію можна розглядати як ефективний засіб психолого-педагогічного впливу. Звідси випливає і перспектива дослідження явища самопрезентації – а саме вивчення особливостей та психологічних умов формування ефективної самопрезентації майбутніх психологів і педагогів.

**Висновки.** Психологічне дослідження явища самопрезентації є досить актуальним і потребує своєї як теоретичної, так і практичної обробки. Самопрезентацію найчастіше розглядають як процес, під час якого відбувається управління сприйманням навколишнього соціального середовища через привернення уваги задля реалізації мотивації, задоволення потреб та досягнення цілей особистості, а також формується образ «Я» і підтримується самооцінка. Дослідженням явища самопрезентації займалися як зарубіжні, так і вітчизняні психологи, які в основному зосереджувались на мотивації і засобах реалізації самопрезентації особистості. Перспективи подальших розвідок явища самопрезентації полягають у дослідженні вікових особливостей застосування і використання різних видів, стратегій і технік самопрезентації, а також у вивченні особливостей та психологічних умов ефективності використання стратегій і технік самопрезентації майбутніх психологів і педагогів.

#### **Список використаних джерел**

1. Бороздина. Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина — М.: ИНФРА-М, 1999. — 224 с.
2. Капустюк О. М. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Капустюк Олена Миколаївна. — К., 2007. — 252 с.
3. Михайлова Е. В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. — Спб.: Речь, 2007. — 216 с.
4. Jones E. E. and Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self. (Vol. 1) Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

## **Особливості співвідношення психологічних чинників та саморегуляції студентів**

Нові соціально-економічні умови та особливості сучасної системи освіти зумовлюють необхідність виховання активної, впевненої в собі, вольової молоді, здатної самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність, зі сформованою системою цінностей, спроможною ставити перед собою цілі та вміти їх досягти. Тому, однією з центральних проблем психологічної науки є виховання упродовж навчання у вищому навчальному закладі особистості з високою саморегуляцією поведінки.

**Мета** дослідження полягає у визначенні та вивченні психологічних чинників саморегуляції студентської молоді.

В результаті аналізу наукової літератури ([1,2,3] та ін.) саморегуляцію можна визначити як багатокomпонентний процес забезпечення діяльності, на результат якої впливає розвиток пізнавальної, індивідуально-типологічної, емоційно-вольової, ціннісно-сислової, духовної та рефлексивної сфери особистості студентів. Це забезпечує успішність та ефективність їхньої діяльності, а самих студентів формує як цілеспрямованих, вмотивованих, активних молодих людей, які, як правило, мають адекватну самооцінку, впевненість у собі, емоційну стабільність, самоповагу та повагу до інших, пізнавальний інтерес та високий рівень розвитку пізнавальних процесів.

З метою визначення комплексу психологічних чинників саморегуляції студентів було проведено дослідження експертних оцінок психічного компоненту саморегуляції поведінки, в якому взяли участь 50 викладачів вищих навчальних закладів з м. Полтава. Викладачі виступили в ролі експертів, що працюють зі студентами та, на основі спостереження, можуть оцінити саморегуляцію їхньої поведінки. В результаті експертного опитування було визначено основні психологічні чинники саморегуляції, а саме самоконтроль, моральні якості, система ціннісних орієнтацій, норми і правила поведінки, індивідуальні якості, спрямованість особистості, комунікативні якості, вольова регуляція, рівень розвитку пізнавальних процесів, рівень інтелекту, мотивація тощо.

На основі отриманих даних експертного опитування було побудовано діагностичну програму, що включала в себе наступні методики: опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана, модифікований М.Ш. Магомед-Еміним, орієнтувальна анкета Б. Баса, опитувальник КОС-2 В.В. Синявського, Б.О. Федоришина, методика дослідження вольового потенціалу (за М.П. Фетіскіним), опи-

тувальник вольового самоконтролю А.Г. Зверкова, Є.В. Ейдмана, методика дослідження морально-етичної відповідальності (ДУМЕ-ОЛП) та методика дослідження стилю саморегуляції Г.С. Пригіна.

У дослідженні психологічних чинників саморегуляції поведінки студентської молоді взяли участь 320 студентів старших курсів трьох полтавських вишів (205 студентів жіночої статі, 115 – чоловічої). Проаналізувавши первинні дані за вищевказаними методиками, ми здійснили розподіл виборів студентів за типом мотивації досягнення (мотив прагнення до успіху, змішаний мотив та мотив уникнення невдач), за переважаючим типом спрямованості (на себе, на спілкування, на справу); за рівнем розвитку комунікативних та організаторських здібностей, вольового потенціалу, самоконтролю, самовладання, наполегливості та морально-етичної відповідальності (високий, середній, низький), а також за стилем саморегуляції (автономний, проміжний, залежний).

Здійснений аналіз отриманих розподілів показав, що 37,2% студентів мають мотив прагнення успіху, 31,9% – змішаний, 30,9% – мотив уникнення невдач. Спрямованими на себе виявились 44,4% студентів, на спілкування – 10,6%, на справу – 45%. Високий рівень розвитку комунікативних здібностей був визначений у 44,1% студентів, середній – у 33,4%, низький – у 22,5%. Організаторські здібності розвинені на високому рівні у 45,9% опитаних, на середньому – у 30%, на низькому – 24,1%. Більшість досліджуваних мають високий рівень розвитку вольового потенціалу – 60% студентів, середній рівень – 30,9%, низький – 9,1%. Розподіл виборів студентів по рівням розвитку волевих якостей має наступний вигляд: високий рівень самоконтролю мають 45% студентів, середній – 43,4%, низький – 11,6%; високий рівень самовладання мають 37,2% студентів, середній – 51,9%, низький – 10,9%; високий рівень наполегливості мають 41,9% студентів, середній – 40,6%, низький – 17,5%. Морально-етична відповідальність розвинена у 58,8% студентів на високому рівні, у 41,2% – на середньому, на низькому рівні вона не була виявлена в досліджуваній групі. Автономний стиль саморегуляції мають 60% студентів, проміжний – 22,2%, залежний – 17,8%.

У наступному завданні потрібно було виявити, чи існує зв'язок між досліджуваними показниками та саморегуляцією поведінки студентів. Так, за допомогою методів математичної статистики ми здійснили розрахунки середньої ( $\mu$ ), стандартного відхилення ( $\sigma$ ) для всіх досліджуваних нами змінних та дійшли висновку про нормальний розподіл виборів досліджуваних студентів.

Оскільки досліджувані змінні мають нормальний розподіл й інтервальну шкалу, то для визначення міри тісноти парної залежності психологічних чинників та саморегуляції нами був використаний

коефіцієнт лінійної кореляції  $r$  Пірсона. Отримані коефіцієнти кореляції ми перевірили на значимість за допомогою таблиці критичних значень Пірсона. Для цього було знайдено кількість ступенів свободи  $df=318$  ( $df=320-2$ ), рівень значимості – 0,01. Відповідно до показників таблиці критичних значень Пірсона ми отримали критичний коефіцієнт  $r_{кр}=0,15$ .

У результаті кореляційного аналізу нами було виявлено, що психологічні чинники мають пряму лінійну взаємозалежність між собою та саморегуляцією. Найбільше між собою корелюють показники «стиль саморегуляції» з «мотивацією досягнень» ( $r=0,711$ ), «комунікативними здібностями» ( $r=0,54$ ), «вольовим потенціалом» ( $r=0,533$ ), «вольовим самоконтролем» ( $r=0,656$ ), «самовладанням» ( $r=0,681$ ) та «наполегливістю» ( $r=0,716$ ).

Так як ми припускаємо, що рівень розвитку психологічних чинників саморегуляції впливає на стиль саморегуляції студентів, то, на основі отриманих даних розподілу студентів за рівнями розвитку психологічних чинників саморегуляції, ми дослідили, як саме пов'язані між собою стилі саморегуляції та досліджувані психологічні чинники шляхом їх співвідношення зі стилями саморегуляції.

**Висновки.** На основі отриманих даних співвідношення можна зробити висновок, що рівень розвитку психологічних чинників саморегуляції поведінки студентів таких як мотивація досягнень, комунікативні й організаційські здібності, воля і вольові якості впливає на їх стиль саморегуляції. Тобто, чим вищий рівень психологічних чинників, тим автономніше саморегуляція студентів.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що проведене дослідження доводить необхідність у формуванні оптимального стилю саморегуляції поведінки у студентів вищих навчальних закладів. У перспективі цієї роботи передбачається підвищення рівня розвитку досліджуваних психологічних чинників у студентів з генеральної вибірки, які мають низький рівень цих чинників та залежний стиль саморегуляції поведінки.

### **Список використаних джерел**

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктивності до вершин духовності: монографія / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 320 с.
3. Макаревич О.П. Психологія регуляції поведінки особистості у складних ситуаціях : монографія / О.П. Макаревич. – К.: Оріяни, 2001. – 223 с.

## **Психолого-педагогічні аспекти формування у студентів ключових компетентностей лабораторним практикумом**

Освіта сьогодення на порозі змін пов'язаних з Болонським процесом, євроінтеграцією, вимагає оновленого підходу до освіти, а саме подання, вивчення, закріплення знань. Студенти мають чітко розуміти, як здобуті знання на лекціях вони можуть використати у реальному житті. Зважаючи на освітню доктринну мету і пріоритетні напрями розвитку освіти, ми бачимо, що основна мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися упродовж життя, оберігати й примножувати цінності національної культури й громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну й правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [2].

Одним із основних занять для студентів фізико-технологічного профілю є лабораторні роботи, які класифікуються за такими ознаками: фронтальні лабораторні роботи, фізичні практикуми, домашній експеримент.

Самі лабораторні роботи проводяться за одним із методів: репродуктивним, частково-пошуковим (евристичним), проблемно-пошуковим або дослідницьким.

Репродуктивний метод виконання лабораторної роботи полягає в тому, що в даному випадку не передбачається самостійне здобуття нових знань, а лише підтверджуються вже відомі факти й істини або ілюструються теоретично встановлені твердження [4].

Дослідницький метод у чистому вигляді може бути використаний лише в індивідуальній роботі з сильними учнями [4].

А лабораторні роботи частково-пошукового характеру та проблемно-пошукового вимагають своєрідного психолого-педагогічного підходу, адже ці лабораторні роботи у порівнянні з вище перерахованими у своїй структурі не мають такого елемента як «Хід роботи» – тут ті, хто навчається, самостійно будують свою роботу, складають план, ґрунтуючись на назві роботи, меті і обладнанню, яке запропоновано лаборантом чи викладачем. При виконанні цих робіт частково-пошукового характеру чи проблемно-пошукового характеру студент на практиці може продемонструвати ті знання, які він засвоїв на лекційних курсах, і як він застосовує їх на практиці, і від засвоєння яких залежить результат лабораторного дослідження.

Проблема методичної підтримки процесу навчання постійно є предметом уваги переважної більшості методистів-фізиків та вчителів-практиків. Внаслідок їх зусиль сучасна дидактика фізики в своїх проектно-креативних розбудовах має можливість визначатись і утверджуватись, опираючись на широкий арсенал засобів навчання, що розробляються для доповнення (або ж і часткової заміни) підручника. Це – робочі зошити, дидактичні матеріали, методичні рекомендації, конкретні методики, методичні керівництва, методичні доповнення, методичні коментарі, збірники, моделі, таблиці, програмні засоби, системи штучного інтелекту для організації процесу самонавчання (навчальні бази даних, експертні навчальні системи, навчальні бази знань), навчальне та демонстраційне обладнання, спряжене з комп'ютером, навчальні аудіо – та відеозаписи, система «віртуальної реальності» (технологія мультимедіа), система еталонних вимірників якості знань тощо [1, 38].

**Висновки.** При виконанні лабораторних робіт частково-пошукового характеру чи проблемно-пошукового характеру у студентів формуються ключові компетентності, а саме [3]:

- ціннісно-сміслові компетенції;
- загальнокультурні компетенції;
- навчально-пізнавальні компетенції;
- інформаційні компетенції;
- комунікативні компетенції;
- соціально-трудові компетенції;
- компетенції особистісного самовдосконалення.

#### **Список використаних джерел**

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т, 1999. – 174 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/110.html>. – Назва з екрану.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. <http://fizmet.org/L10.htm>

# ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

---

---

*І.О.Корнієнко*

## Сімейні стреси як специфічні ситуації сімейного опанування

Соціальна мережа забезпечує природні канали допомоги у важких життєвих ситуаціях. Мережа складається з емоційно значущих людей, з якими людина регулярно спілкується і на яких може поклатися у разі необхідності, зазвичай для задоволення потреби у регулярному дружньому спілкуванні, підтримці. Відомо, що зв'язок між батьками і дорослими дітьми є надзвичайно тісним у вітчизняній культурі і забезпечує високі рівні матеріальної і емоційної підтримки. Батьки і дорослі діти один для одного виступають важливим джерелом підтримки, що включає в себе практичну допомогу, інформаційну підтримку і емоційну близькість. У той час більшість членів соціальної мережі надають, в основному, два види підтримки: інформаційну та емоційну.

Очевидною є наявність великої кількості важких ситуацій спільного проживання в сім'ї. У важких і напружених ситуаціях, у разі зіткнення з драматичними, дійсно серйозними подіями як в особистій та професійній сферах, так і в житті суспільства, нерідко саме сім'я і близькі відносини стають тим єдиним осередком, що підтримує людину, дає їй сили для перетворення ситуації, вибору «варіанта життя» (В. М. Дружинін). Саме специфічність опанування сім'єю важкими ситуаціями, якими рясніє подружнє життя, робить цю проблематику актуальною і виводить за рамки існуючих досліджень копінгю.

Проблеми впливу факторів ризику чи несприятливої події на вразливість до стресу, поняття стійкої сім'ї, особливості сімейного опанування розглядаються у західній психології в рамках різних підходів – соціологічного, адаптивного та системного. Існує стійке уявлення про сім'ю як систему (М. Боуен, А. Я. Варга, А. В. Черніков), «позаяк зміни в одній частині ведуть до компенсаційних змін в інших частинах сім'ї» [1; 5]. Розвиток цієї системи внутрішніх, психологічних і інтерсуб'єктивних відношень не є апіорі соціально адаптивним. Її розвиток, на думку А. Б. Орлова, передбачає самодетермінацію, свої власні цілі. Перехідний, маргінальний стан сучасної сім'ї пов'язаний з послабленням традиційної, добре усві-



домлюваної соціальної орієнтації і посилення нових, і поки що, недостатньо усвідомлених детермінант сімейного життя.

Стресори впливають на всі сфери життєдіяльності сім'ї, але деякі з них особливо вразливі до сімейного стресу. Це сфери подружніх взаємовідносин, у тому числі й інтимно-особистісних, на деяких етапах життєвого циклу сім'ї (наприклад, раннє одруження або подружжя на етапі «порожнього гнізда»); батьківства – перехід до нього, пов'язаний з прийняттям нової ролі (матері чи батька первістка), виховання хронічно хворої дитини; здоров'я членів сім'ї (труднощі прийняття важкої хвороби і догляд за важко хворим членом сім'ї). Існують і інші сфери життя сім'ї, що вимагають вивчення, з точки зору їх стресогенності і опанування: самотність у сім'ї, економічний стрес, професійний стрес (сім'я і робота: зміна чи втрата роботи, «подвійна кар'єра», коли обоє з подружжя багато працюють) та ін. Можна впевнено сказати, що сімейний стрес – це важливе соціальне явище і одночасно соціальний стрес, ознаками якого виступають когнітивна оцінка людиною ступеня загрози своєму і сімейному добробуту і подальші зміни в поведінці. Так, наприклад, втрата роботи одним із членів сім'ї, без сумніву, веде до підвищення навантаження і більшої зайнятості інших її членів, якщо сім'я хоче зберегти рівень і якість життя. Сімейні стреси також поділяють на: нормативні (природні зміни, що пов'язані з сімейною динамікою – послідовним проходженням етапів розвитку сім'ї), і екстремальні (різні катастрофи, такі як втрата члена сім'ї, випадкова травма тощо).

Часто ознаками стресу різного рівня виступають одні і ті ж симптоми різного ступеня інтенсивності. Зазвичай це – збільшення конфліктів, суперечок, сварок і боротьби одне з одним, вживання алкоголю, наркотичних чи медикаментозних речовин, розлад сну, головні болі, психосоматичні розлади, зміни в емоційному кліматі і взаємодії сім'ї – ревності, підозри, невірність, недовіра одне одному, відхилення від спілкування, «психологічна відсутність» тощо. Але слід відмітити, що зазвичай нормативні стреси закінчуються набуттям чогось нового членами сім'ї і сім'єю як спільнотою (нових ролей, відповідальності, автономності, незалежності тощо). Сім'я, яка пережила екстремальний стрес також може мати якісь набуття (велика емоційна стійкість, важливі навички), але «ціна» цих надбань різна при впливі стресорів різної якості.

Для здоров'я сім'ї і її членів необхідне відповідне успішне подолання послідовних завдань розвитку при переході сімей етапами життєвого циклу. Але новоутворення і зміни в сімейній системі, обумовлені динамікою сімейного розвитку, нерідко виявляються настільки суттєвими і значущими, що вимагають перестановки сі-

мейних ресурсів, адаптації членів родини, сприймаються і оцінюються як важкі і стресові.

У сучасній психологічній літературі найбільше зустрічаються теоретичний опис сімейних стресів і труднощів, при цьому помітно відчувається дефіцит комплексних емпіричних досліджень, реальних, дієвих труднощів і стресів, що переживає сім'я в процесі свого розвитку.

Стреси і важкі ситуації, що виникають у сім'ї, різні за впливом, інтенсивністю та протяжністю. Тому у сучасній психологічній науці прийнято розділяти їх на чотири групи за силою і тривалістю дії:

- травми;
- важкі життєві ситуації;
- хронічна рольова напруга;
- щоденні життєві труднощі.

**Висновки.** Труднощі для сім'ї можуть викликати різні життєві події і ситуації, навантаження, що створюють порушення у стійкому стані сім'ї. При цьому важка ситуація може бути настільки сильною і інтенсивною для сім'ї, що уникнути виникнення стресу (сімейного стресу) неможливо. Сімейний стрес розглядається як переживання загального напруження і негативних відчуттів членами сім'ї у відповідь на вимоги соціального середовища, які перевищують можливості, що створюють загрозу сімейним цінностям.

#### **Список використаних джерел**

1. Bowen M. Family therapy in clinical partice. N. Y.: Jason Aronsor, 1978. – 167
2. Jetsch R. J. Transitions and Changes: Who Copes Well?//Colorado State University, 2000.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания/ Г.М. Андреева. – М.: Аспект-пресс, 2000. – 228 с.
4. Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна/ А.В. Варга. – М.: Когито-центр, 2005. – 496 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Изд. 3-е, – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.
6. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005. – 208 с.

## **Роль личностных особенностей в переживании психической травмы**

Существуют разные точки зрения относительно связи содержания психической травмы с невротической симптоматикой. Так, К. Ясперс считал, что между психотравмой и симптомами невроза существуют психологически понятные связи. Э. Кречмер настаивал на том, что психогенное заболевание возникает в ответ не на любую психическую травму, а лишь на ту, которая затрагивает особо значимые стороны отношений больного, зависимые от особенностей его характера. В.Н. Мясищев разделил психотравмы на объективно-значимые (значимость которых можно считать высокой для подавляющего числа людей) и условно-патогенные (вызывающие переживания, в силу особенностей иерархии ценностей человека), подчеркивая тем самым семантическую роль события и определяющее значение отношения личности к психотравмирующей ситуации как патогенной. Он считал, что ситуация становится патогенной при условии невозможности её рациональной переработки, её преодоления или отказа от неосуществимых влечений. В.Н. Мясищев также подчеркивал наличие содержательной связи между характером психотравмы, клиническими проявлениями невроза и патологической фиксацией на фрустрации и связанных с нею переживаниях.

Реакция на травматическое событие, с одной стороны, зависит как от характеристики психотравмы, внезапности ее возникновения и интенсивности влияния, а с другой, – от индивидуальных особенностей восприятия, оценки, интерпретации данного события (содержательная сторона). Специфичными являются реакции на стрессовые жизненные события, которые возникают независимо от индивидуально-психологических особенностей личности. Стресс может иметь универсальные характеристики, нивелирующие необходимость учитывать индивидуальную уязвимость для объяснения его сильного воздействия на личность.

Действие стрессовых жизненных событий отражается, в первую очередь, на особенностях эмоционального реагирования – вызывает депрессивные и тревожные переживания или агрессивные реакции, обязательным компонентом которого являются и соматовегетативные функциональные нарушения. Также нарушаются некоторые познавательные функции: сужение внимания, дезориентация, амнезия при острой реакции на стресс; навязчивые воспоминания, нарушение способности к интеграции травматического опыта с другими событиями жизни при ПТСР. Что, в целом, приводит к общей и соци-

альной дезадаптации, социальной отгороженности и отчужденности, изменению отношению к другим и самоотношения. Однако такой тип реагирования на психотравму мало отражает ее содержательный аспект и не является «лично-специфическим».

По мнению В.Н. Мясищева именно субъективное отношение личности к психотравмирующей ситуации, а также особенности функционирования механизмов психологической защиты определяют тип и характер психогенного расстройства. Психотравмирующее событие, взаимодействуя с особенностями личности у больных неврозами, формирует интрапсихический невротический конфликт (психологический, мотивационный конфликт), который при определенном уровне устойчивости и силы приводит к продуцированию болезненных симптомов.

В обеих патологиях тип и характер невротических или личностных нарушений предопределяют также врожденно-конституциональными особенностями. Однако многие авторы подчеркивают значение *социальных условий развития и воспитания* в возникновении и неврозов, и психопатий. Так, в качестве причин расстройств личности, наряду с конституционально-наследственными и врожденными факторами, рассматривают неблагоприятные социально-психологические факторы и недостатки воспитания, такие как плохие условия жизни в детстве, сиротство, родительская холодность либо гиперопека, антисоциальные установки микросоциального окружения, наркомания, алкоголизм родителей, утрата одного из родителей, распад родительской семьи и другие стрессовые события. О.В. Кербиков определил такой процесс термином «патохарактерологическое развитие», который понимал как форму становления психопатической личности.

В основе клинических проявлений и невротических расстройств, и расстройств личности лежат схожие психологические феномены, прежде всего это касается *нарушений эмоциональной сферы*. По мнению большинства авторов в клинической картине неврозов доминируют эмоционально-аффективные нарушения, такие как фобии, патологическая тревога и депрессия. Клиническая картина психопатий характеризуется выраженными признаками расстройств эмоционально-волевой сферы, например, такими как лабильность эмоций, импульсивность, вспышки гнева, неконтролируемость эмоциональных реакций, тревожность и неуверенность. Доминирование эмоциональной неустойчивости и выраженной тревоги являются определяющими для невротических расстройств и для некоторых форм психопатий.

Расстройства *когнитивной сферы* не являются специфическими ни для невротических расстройств, ни для расстройств личнос-

ти. Однако существует ряд особенностей функционирования когнитивной сферы, которые указывают на наличие невротических или психопатических черт. Большинство авторов в качестве таких выделяют ригидность мыслительных процессов, неспособность идти на компромиссы, догматичность мышления и отсутствие прогностичности, а также искаженный характер восприятия и интерпретации различных явлений, людей и событий. E. Bleuler указывает на практическую беспомощность невротиков и психопатов при формальном отсутствии у них расстройств мышления и интеллекта, которую он обозначил как «относительное слабоумие». E. Bleuler подчеркивает разительное противоречие между формально высоким интеллектом и беспомощностью невротиков и психопатов в решении практических жизненных задач, связанной с невозможностью всесторонней оценки обыденных явлений (Менделевич, 2005).

Для большинства невротических расстройств характерны нарушения концентрации и устойчивости внимания, быстрая истощаемость и замедленность переключения внимания; нарушения мнестических функций, таких как лучшее запоминание невротизирующей реальности («фиксация на препятствии»). В.Д. Менделевич указывает на то, что качественные расстройства мышления не являются специфичными для невротических расстройств, и что ассоциативный процесс остается в целом, логически выверенным. Невротическое депрессивное состояние может сопровождаться некоторым замедлением мышления. Фиксация на определенных образах, мыслях, воспоминаниях может наблюдаться при тревожно-фобических и обсессивно-компульсивных расстройствах. Познавательные процессы невротиков характеризуется рядом особенностей, к которым можно отнести общую низкую способность к обучению и усвоению нового.

Многие авторы определяющей характеристикой непсихотических расстройств считают нарушение *отношения к самому себе и к другим*, характер и манеру установления взаимоотношений с окружающими, а также способы регулирования межличностных ситуаций. Для большинства невротических расстройств характерно амбивалентное эмоционально-ценностное отношение к себе и заниженная самооценка, вследствие чего происходит нарушение межличностного общения и взаимодействия с окружающими. При неврозах часто наблюдаются противоречивые сочетания, как осложнение взаимоотношений с окружающими при чрезмерной ориентации на их мнение, заинтересованности в поддержании отношений.

Разработкой проблемы отношений личности и ее взаимосвязи с непсихотическими, в частности, с невротическими, расстройствами занимался В. Н. Мясищев (Мясищев, 1960), автор личностно-ори-

ентированной (реконструктивной) психотерапии. Разработанная им теория отношений объясняет психологические механизмы возникновения, формирования и развития **внутриличностного конфликта**, переживание которого становится источником невроза: истерического, обсессивно-психастенического или неврастенического. Базовые параметры личности, моральные и социально-психологические характеристики, сложившихся в процессе развития личности как составляющие ее системы отношений, являются определяющими в проявлениях эмоционального и поведенческого реагирования, прежде всего, на психотравмирующие события.

Следует отметить, что углубление невротической психопатологической симптоматики может переходить на качественно иной, более выраженный уровень – тогда говорят о формировании невротического развития личности. По мнению Н.Д. Лакосиной и М.М. Труновой (Лакосина, Трунова, 1994) в структуру невротического развития личности входят те же синдромы, что и в структуру невроза. Однако если при неврозах, ведущее место занимают вегетативные, сенсомоторные и аффективные расстройства, то при невротическом развитии личности они утрачивают свою выраженность и появляются психопатические черты. Возникающая чрезмерная аффективность нарушает адаптацию, приводит к межличностным конфликтам, лишает личность раннее выработанных форм поведения.

**Выводы.** Таким образом, прослеживается четкая связь между содержанием внутриличностного конфликта, особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы. Причем эти патологические способы реагирования всегда имеют компенсаторный характер.

#### **Список использованных источников**

1. Кербиков О.В. Избранные труды. – М.: Медицина.1980. – 448 с.
2. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, М. Баумана – СПб.: Издательство «Питер», 2003. – 1312 с.
3. Клиническая психология / Под редакцией Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Издательство «Питер», 2006. – 960 с.
4. Клиническая психотерапия в общей врачебной практике / Под ред. Н.Г.Незнановой, Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2008. – 528 с.
5. Лакосина Н.Д., Трунова М.М. Неврозы, невротические развития личности. – М.: Медицина, 1994. – 192с.
6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – 5-е изд. – М.: МЕДпрессинформ, 2005. – 432 с.

7. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426с.
8. Психотерапия: психологические модели / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко; СПб.: Издательство: «Питер», 2008. – 324 с.

*І.А.Рубежанська, І.І.Галецька*

## **Особливості часової перспективи та самоствалення в осіб з межовими психічними розладами**

Самоствалення, як опосередкована реальністю структура, визначає загальні інтенції щодо самовизначення як емоційного, так і когнітивного та поведінкового. Оскільки самоствалення є відображенням феноменологічного фільтру, воно пов'язано із сприйняттям особою власного минулого, сьогодення та майбутнього. Проте зв'язок самоствалення і часової перспективи є недослідженим, а розуміння імпліцитних образів минуле-теперішнє-майбутнє привертає особливу увагу, оскільки дає змогу зрозуміти способи та тенденції сприймання особою загальних тенденцій та детермінант власного життя. Фактично, самоствалення є предиспозицією якості психологічного здоров'я, визначає спосіб, форму, а також успішність адаптації особи до життєвих ситуацій.

Дослідження особливостей ставлення до себе осіб з межовими психічними розладами (МНР) дають змогу виявити властивості цієї особистісної системи, що супроводжують розлад, проаналізувати самоствалення і споріднені з ним психологічні особливості як один із факторів стійкості чи нестійкості особистості до психогенних чинників, важкість і зворотність наслідків їхнього впливу, зв'язки особливостей самоствалення і з характером симптомів, у перспективі зробити спроби визначити причинно-наслідкові зв'язки між особистісними характеристиками і виникненням розладів, а також побачити можливості перетворення системи на ресурсну і сприятливу для успішного подолання стресу та підтримання психічного здоров'я.

Сучасні дослідження самоствалення характеризуються зміною фокусу уваги з кількісних (позитивне чи негативне) до якісних (співвідношення різних складових системи) аспектів. Розглядається роль самоствалення в утворенні мотивів та потреб особистості,

процесах самопізнання, міжособистісних стосунках, діяльності особистості. Деякі особливості системи самоставлення здатні створити труднощі для адекватного соціально-психологічного функціонування особистості, зробити її нестабільною та вразливою для несприятливих зовнішніх факторів. Часова перспектива виявляє імпліцитну предиспозицію, яка у поєднанні із самоставленням формує програму життєздійснення і самореалізації.

У дослідженні взяли участь 50 осіб (25 пацієнтів психоневрологічного диспансеру, які страждають на межові психічні розлади та 25 осіб, які не звертались до медичних закладів з приводу скарг на психічне здоров'я). Для збору емпіричного матеріалу було використано методика опосередкованого виміру системи самооцінок (КИСС) Є.Т. Соколової, скорочений багатofакторний опитувальник для дослідження особистості (СМОЛ) (адаптація В.П.Зайцева), опитувальник самоставлення (ОСО) В.В.Століна, опитувальник часових перспектив (ЗТPI) Ф.Зімбардо (адаптація О.Сеник). Статистична обробка даних проведена за допомогою методів кореляційного аналізу, кластерного аналізу, а також однофакторного дисперсійного аналізу, реалізованих в програмі STATISTICA 6.0.

В ході проведеного дослідження виявлено, що значна частина осіб з МПР (60%) демонструє низький рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу і більш песимістичні очікування відносно ставлення навколишніх, нижчий рівень саморозуміння і вищий самозвинувачення, порівняно з умовно здоровими людьми; для них характерний відносно високий рівень самозвинувачення і низький самоінтерес та саморозуміння. Свій досвід представники цієї групи організують орієнтуючись на негативне минуле та фаталістичне теперішнє, тобто більш схильні засвоювати і відтворювати емоційно негативно забарвлений досвід, а також в діяльності покладатись на обставини і займати пасивну позицію. Ці часові орієнтації, як виявлено за допомогою кореляційного аналізу, відповідають низькій самоповазі і самоінтересу. Орієнтація на фаталістичне теперішнє, за Ф.Зімбардо, передбачає низьку здатність і схильність прогнозувати наслідки своєї поведінки, тривожність, емоційну нестабільність, слабкий Его-контроль. Її супроводжує почуття безпорадності та відмова від відповідальності, пасивність. Відповідно, в цій групі найнижчий показник самопослідовності, але одночасно схильність до самозвинувачення менш виражена, ніж у пацієнтів з високими показниками самоставлення. Очікування позитивного ставлення навколишніх тут пов'язане з проявами депресії, істерії та іпохондрії (можливо, ці прояви виконують для пацієнтів певні функції, пов'язані з отриманням уваги, підтримки чи інших ресурсів від



оточення), а також із більш позитивною оцінкою гіпотетичних вимог навколишніх. Більш депресивні та істеричні досліджувані також демонструють вищий рівень інтересу до себе. Найбільше кореляційних зв'язків у цій групі відзначається із самоповагою, особливе зацікавлення викликають зв'язки показника самоповаги з даними контрольних шкал, можливо, в цих осіб самоповага пов'язана з конформізмом та дотриманням суспільних норм (подібні взаємозалежності ми спостерігаємо і в контрольній групі, водночас вони відсутні в пацієнтів з високими показниками самоствавлення). Яскравіші прояви психастенії в цих пацієнтів (а ознаки саме цього типу найбільш виражені в групі) відповідають більшій схильності до самозвинувачення і сильнішому зв'язку образу ідеального себе з гіпотетичними вимогами оточення, тобто досліджуваний з вираженими психастенічними рисами сильніше прагне бути таким, яким його хочуть бачити (на його ж думку). Згідно з результатами проєктивної методики, в цій групі найменша відповідність реального та ідеального Я-образу.

Серед пацієнтів виявлено й іншу когорту осіб, які демонструють вищий, аніж у першій групі, рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу, очікують кращого ставлення, але і схильність до самозвинувачення в них набагато вища, ніж у попередньої групи, а аутосимпатія при вимірі проєктивною методикою виявляється низькою, що може свідчити про амбівалентність самоствавлення та неусвідомлювану ворожість, спрямовану на власну особистість. На відміну від першої групи, пацієнти з вищими показниками самоствавлення значно більше орієнтовані на позитивне минуле. Оскільки за цим параметром вони перевершують контрольну групу, можемо припустити, що така виражена схильність до позитивної інтерпретації досвіду виконує роль компенсаторного механізму, який дозволяє цим особам підтримувати позитивне самоствавлення.

Виявлені кореляційні зв'язки із компонентами системи самооцінок дають підстави вважати, що пацієнти з різних груп знаходяться у різних типах стосунків з оточенням: якщо особи знижчими показниками самоствавлення більш схильні захищатись від зовнішніх впливів, чинити опір оточенню, то особи з високими показниками, схоже, більше схильні до інтроєкції (серед трьох груп ці особи вирізняються особливо позитивним ставленням до вимог і побажань довколишніх) та конформізму. Проте обидві групи виявляють ознаки амбівалентності самоствавлення.

**Висновки.** Виявлені специфічні зв'язки показників самоствавлення та характеристик часової перспективи дають підставу стверджувати, що часова перспектива виявляє імпліцитну предиспозицію, яка у поєднанні із самоствавленням формує програму-

життєздійснення і самореалізації, водночас визначає успішність адаптації.

### **Список використаних джерел**

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: учебное пособие / Ю.А. Александровский. – М., 2000. – 496 с.
2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О.Гатановой] – СПб.: Речь, 2010. – 349 с.
3. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
4. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. М.: Издательство МГУ, 1983. – 284 с.

# ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

---

*І.В.Ващенко*

## Корпоративний клімат як важлива складова корпоративної культури

У сучасну епоху зростають вимоги до рівня психологічної включеності індивіда в трудову діяльність, ускладнюється психічна життєдіяльність людей, постійно зростають їх особисті потреби і домагання. Тому актуалізується потреба в аналізі організаційних рівнів, яка б допомогла зрозуміти процеси, що відбуваються всередині організацій та об'єднують представників різних субкультурних і професійних груп. Адже рівень розвитку організації загалом та рівень соціально-психологічного клімату трудового колективу зокрема, може слугувати показником корпоративної культури.

Аналіз наявних підходів до досліджуваної проблеми показав, що корпоративний клімат здебільшого визначають як набір стійких характеристик, котрі описують конкретну організацію, що суттєво впливає на поведінку і емоційний стан її членів.

Для описання корпоративного клімату використовуються наступні параметри: структура (рівень формальної структурованості); ступінь ризику при прийнятті рішень; тактика винагородження; можливості просування по службі; відношення керівництва до працівників; відношення підлеглих до керівництва; емоційний клімат.

Як відомо, існує три рівня вивчення корпоративної культури: *поверховий*, рівень проголошування цінностей (*підхверховий*) і *глибинний*.

Корпоративний клімат передуює появі корпоративної культури. На стадіях свідомості і першопочаткового росту організації клімат знаходиться ніби в її ядрі і першочергово є стержнем стійкості, оскільки минуло ще недостатньо часу для формування організаційної культури. Первинні механізми введення культурних основ створюють клімат організації, який з часом переходить в організаційну культуру, стає її частиною. До таких первинних механізмів Б.Шнайдер відносить: 1) на що звертають увагу, що оцінюють і контролюють лідери; 2) як лідери ведуть себе в критичних ситуаціях і при організаційних кризах; 3) об'єктивні критерії розподілення дефіцитних ресурсів; 4) свідоме рольове моделювання, навчання і наставництво; 5) об'єктивні критерії визначення рівня

винагородження і статусу робітника; 6) об'єктивні критерії при наймі, відборі, просуванні, переводі і звільненні робітників організації.

Причини переходу клімату в організаційну структуру досить легко пояснити. При створенні організації першопочатковою метою є виживання. Це дійсно найважливіша на цьому етапі мета, так як згідно статистичних даних 50% організацій зупиняють своє існування. Отже, на етапах створення і першопочаткового росту організаційний клімат пропонує дозовані управлінські зміни, а отже, відштовхує стратегічне планування. Важливими якостями тут є динамічність і гнучкість. Потім у відповідь на нестабільність умов організаційний клімат знаходить властивість реактивності. І, нарешті, намагаючись стабілізувати, врівноважити проблеми зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції, але маючи нестійкі характеристики, які здійснюють різні впливи, організаційний клімат переростає в організаційну культуру, котра в такому випадку перш за все буде реалізувати свою стабілізаційну функцію, сприяючи згуртованості.

Далі вже корпоративна культура, будучи соціально-духовним полем компанії, починає впливати і, можливо, навіть спочатку формувати організаційний клімат. Але в організації на таких стадіях розвитку (вік, скорочення) організаційний клімат складається, як правило, в багатьох різних підрозділах, і він може бути абсолютно різним. Відповідно, якщо організаційна культура не може підлаштувати, згладити різницю між ними, то в організації будуть сформовані субкультури, а можливо, і контркультури. Існування субкультур є закономірним елементом будь-якої культури, а ось існування контркультур – небажаним.

Говорячи про вплив організаційного клімату на мотивацію співробітників, необхідно виділити наступні види клімату, які найбільш часто зустрічаються в організації: традиційний, авторитарний та ієрархічний («Британський»); орієнтований на людей і роботу в команді («Баланс»); високо конкурентний, орієнтований на високу результативність («Блейзер»).

Отже, різні типи клімату приводять до різних результатів мотивації. «Британський» клімат викликає мотивацію владою, «Баланс» стимулює мотивацію, пов'язану з сумісною роботою в колективі, «Блейзер» пробуджує мотивацію, орієнтовану на досягнення. З великою вірогідністю можна стверджувати, що робочі групи (команди), що функціонують у кліматі з мотивацією, направлені на досягнення, будуть демонструвати найбільш високу результативність у порівнянні з іншими групами.

Фактори, що можуть визначати організаційний клімат:

1) практика лідерства. Лідер має серйозний вплив на очікування працівників. Часто найкоротший спосіб зміни організаційного клімату і, відповідно, підвищення результативності праці – зміна практики і способів управління. Прискорення змін клімату в організації залежить від того, в якій мірі менеджери в системі управління можуть змінювати і синхронізувати свої підходи;

2) організаційні установки. Другою за значенням детермінантою виступає формальна організаційна структура, включаючи специфіку задач і робіт, система мотивацій, внутрішня політика і процедури, фізичне розміщення людей на роботі, підбір і розстановка кадрів. Ці фактори критично впливають на атмосферу на робочому місці і можуть створювати бар'єри чи стимули для ділової активності співробітників;

3) внутрішнє середовище. Державне регулювання, економічні умови, конкуренція в галузі і існуючі технології. Все це створює тиск на норми, цінності, котрі розвиваються в середині організації і проявляється у визначенні організаційного клімату;

4) стратегія. Коли стратегія розвитку відповідним чином доведена до співробітників і сприймається ними, вона має визначаючі впливи на організаційний клімат. Якщо організація вибирає агресивну стратегію росту з відповідним призначенням завдань, пріоритетів і ресурсів, організаційний клімат у кінці кінців почне відображати ці стратегічні пріоритети. В нашому прикладі такі елементи клімату, як стандарти і відповідальність, посиляться. Нажаль, немає стовідсоткової гарантії, що саме так станеться, тому необхідно приділити підвищену увагу відповідаючі стратегії і клімату в організації;

5) роль історії організації. Історія організації має сильний вплив на її клімат. Обставини створення організації, способи зіткнення з кризами і виходу з них – все це впливає на сприймання працівниками свого середовища.

**Висновки.** Менеджмент може і повинен відігравати провідну роль в управлінні організаційним кліматом і через цю функцію впливати на дружність колективу і, як наслідок, на результативність бізнесу.

## Дослідження мотивацій студентів у навчальній взаємодії як шлях підготовки до професійної взаємодії з учителем

Вивчення усвідомлених і неусвідомлених причин, що спонукають студента-психолога до навчальної взаємодії, є важливою з точки зору підготовки його до професійної взаємодії з учителем. Звернення до цієї проблеми обумовлене тим, що фігура вчителя є ключовою в розвитку учня. За умов об'єднання професійної діяльності психолога і вчителя збагачується площина досягнень якості праці та психологічного благополуччя.

Навчальну та професійну взаємодію ми розглядаємо через теорію ізоморфізму, бо в певному сенсі вони є «однаково влаштованими». Тобто, в цих двох, начебто незалежних видах взаємодії, існує бієкція – це «взаємно однозначне відображення одного в безлічі іншого» [1]. Вважаємо коректним запропонувати *нове поняття* – це «навчально-професійна взаємодія». Означена логіка розв'язання поставленої проблеми дозволяє впроваджувати системний підхід в підготовці студента до професійної взаємодії, і не тільки з учителем, а і з кожним клієнтом, що звернувся за соціально-психологічною допомогою, так як кожний акт правильно організованої навчальної взаємодії є *досвідом* сумісної діяльності. У найменш скороченому варіанті навчально-професійну взаємодію ми визначаємо в готовності здійснювати дії щодо:

Виявлення мереж проблеми, яку необхідно вирішити сумісно. Результативність цієї роботи визначається у сформульованих цілях, завданнях та критеріях оцінювання якості кінцевого результату.

Розподілу функціональних обов'язків, рольової поведінки в сумісній діяльності. Результативність цього виду роботи відстежується в діалогічному та рефлексивному спілкуванні, підтримки, взаємодопомоги і т.д.

Уточнення й узгодження форм взаємоконтролю та свободи на автономність дій, її варіативність для творчого самовираження кожного суб'єкта. Результативність визначається в діалектичному зростанні професійної компетентності.

Дотримання цільової значимості рольової ситуації, що синтезує зовнішні та внутрішні мотивації суб'єктів взаємодії. Результативність відстежується в асиміляції та акомодатії досвіду в різних рольових ситуаціях.

Згідно теорій Е.Десі [2], [3], Р.Райана [3] про дихотомічне походження внутрішніх та зовнішніх мотивів, ми розглядаємо їх як

континуум психологічних смислів діяльності в навчальному процесі. Це дозволяє визначити як суб'єкти: 1) розуміють проблему та свою функцію у взаємодії; 2) яку обирають рольову позицію; 4) як враховують рольову ситуацію у стилі спілкування. Відповіді на означені питання пояснюють мотиви інструментальної діяльності суб'єктів. Наприклад, інструментальна діяльність одного студента в підготовці до занять детермінована усвідомленим розумінням значимості знань як бази майбутньої професійної діяльності. Він активізує суб'єктність у взаємодії з викладачем. У той час як для іншого студента та ж інструментальна діяльність є не чим іншим як звітування про факт присутності на занятті. У першому прикладі відстежується інтерналізація зовнішньої мотивації у внутрішню, що виявляється самостійною роботою студента. У другому, – студент орієнтований тільки зовнішньою мотивацією, в нього відсутній потяг до навчання, перевищує соціальна, навчальна та психологічна дезадаптація.

За результатами емпіричного дослідження ми угрупували мотиви студентів у навчально-професійній взаємодії: *екстернальна, інтроецирована, рефлексивна*. На рівні *екстернальної* регуляції визначено групу студентів (48,5%), які керуються зовнішньою мотивацією. Опора тільки на стимули «покарання» та «нагорода» блокує відчуття самодостатності та здібності до навчання, студенти не здібні рефлексувати свої мотиви, вони керуються захисними механізмами раціоналізації: «Я вивчу», «Я відпрацюю» і т.д. Студенти з *інтроецированою саморегуляцією* (21,8%) частково керуються зовнішніми стимулами, володіють нормами тактової поведінки, але в навчально-професійній взаємодії вони не здатні усвідомлювати проблему, мету, завдання та критерії якості кінцевої продукції, не володіють гнучкістю рольових репертуарів у зміні рольової ситуації. У студентів (29,7%) з *рефлексивною саморегуляцією* найбільш виражені вміння здійснювати сумісну роботу із суб'єктом взаємодії. Їм властиві відчуття відповідальності, підтримки, творчості, вони проявляють гнучкість до взаємоконтролю, збагачують професійну компетентність. Поведінка визначається соціальною, навчальною та психологічною адаптацією.

**Висновки.** 1. Спираючись на теорію ізоморфізму ми використали можливість розглядати навчальну та професійну взаємодію як структури, що однаково влаштовані, тому пропонуємо нове поняття в підготовці студентів – це «навчально-професійна взаємодія». 2. Проведене дослідження підтверджує положення Десі й Райана про те, що зовнішня мотивація не є однорідним утворенням, за відповідних позитивних умов вона трансформується у внутрішню. 3. Для підготовки студента до професійної взаємодії необхідно відсте-

жувати досвід суб'єктності студента в навчальній взаємодії як процес накопичення професійного досвіду. 4. Важливо, щоб фокус зворотних зв'язків між учасниками навчально-професійної взаємодії були зосереджені на посилення, прогрес та конкретність індивідуальних досягнень. 5. Існує зв'язок між зниженням успішності студентів старших курсів через збільшення теоретичного матеріалу та не підготовленість студента до суб'єктності в навчально-професійної взаємодії. 5. Виникає потреба подальшого вивчення готовності викладачів використовувати навчально-професійну взаємодію як обов'язкову складову навчального процесу.

#### **Список використаних джерел**

1. Понтрягин Л.С. Непрерывные группы. – М.: УРСС, 2004. – 520 с.
2. Ryan R., Connell J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // J.Pers. and Soc. Psychol. 1989. V.57.P. 749-761.
3. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being

*Н.М.Гончарук*

### **Психологічна проблема як об'єкт діяльності практичного психолога**

Одним із пріоритетних завдань психологічної служби навчально-освітніх закладів різного рівня є подолання психологічних проблем, які перешкоджають розвитку особистості. Психологічна проблема, яка є об'єктом діяльності практичного психолога, полягає у труднощах психологічного характеру, які деструктивно впливають на поведінку, через це потребують психологічного аналізу та вирішення. Мотиваційним чинником розв'язання психологічних проблем є незадоволеність дитини особливостями чи наслідками своєї поведінки.

Психологічна проблематика стосується різних сфер. Відповідно до цього виділяють: 1) проблеми емоційно-вольової сфери; 2) проблеми спілкування та міжособистісних взаємин; 3) проблеми самосвідомості; 4) проблеми мотивації; 5) проблеми моралі та поведінки; 6) проблеми навчання та успішності.



До порушень **емоційно-вольової сфери** відносять такі: а) підвищену агресивність; б) гіперактивність; в) тривожність; г) депресію; д) імпульсивність поведінки; е) неорганізованість у діяльності. Усі вони пов'язані з несформованістю емоційних та вольових дій. Водночас, емоційні та вольові компоненти у кожному поведінковому відхиленні представлені неоднаково.

Агресивність, гіперактивність, тривожність, депресія передбачають, у першу чергу, вади емоційної сфери. Наприклад, агресивність проявляється у роздратуванні, запальності, грубості, переважанні негативних емоційних реакцій. Для тривожності властива схильність до надмірного хвилювання, страх перед невизначеними ситуаціями, постійна напруженість. До депресивних проявів відносять пригніченість, зниження настрою, песимістичне сприймання майбутнього. Гіперактивність проявляється у нестримності та надмірній руховій активності. Як бачимо, для цих психологічних проблем переважання емоційних розладів є домінуючим.

Водночас, виокремлюють проблеми, для яких характерне переважання порушень вольової сфери. Це імпульсивність, неорганізованість у діяльності, недоліки цілепокладання. Спільними для них є несформованість навичок самоконтролю та самовладання, нездатність завершити розпочату справу, що характерно для вольових дезадаптивних проявів.

Типовими у психологічній практиці є **проблеми спілкування та міжособистісних взаємин**. Невміння налагоджувати контакти з однолітками, батьками, вчителями та адміністрацією призводить до соціальних негараздів. Тому психологу доводиться працювати з різними проблемами: а) сором'язливістю; б) замкнутістю; в) конфліктністю; г) ізольованістю у колективі однолітків; д) несформованістю колективістських взаємостосунків; е) суспільною дезадаптацією; є) соціальним сирітством.

Найбільш поширеними недоліками спілкування є сором'язливість та замкнутість. Ці проблеми схожі за поведінковими проявами, оскільки їх основою є несформованість навичок спілкування. Водночас, сором'язливі діти більш спрямовані на спілкування, ніж замкнуті. Вони прагнуть мати багато друзів, бути у центрі уваги, але їх посередні комунікативні навички перешкоджають цьому. Замкнуті мають порушення не лише комунікативної, а й мотиваційної сфери. Вони і не можуть, і не хочуть спілкуватись. Це спричиняє труднощі у корекційній роботі, оскільки без бажання спілкуватись розвиток комунікативних навичок стане марним завданням.

Спілкування тісно пов'язано з міжособистісними взаєминами, несформованість яких також виражається у психологічній проблематиці: конфліктності, соціальній ізольованості, несформованості

колективістських взаємостосунків. При входженні у новий колектив спостерігаються порушення адаптації у колективі однолітків. Ці відхилення мають як індивідуальний, так груповий характер, оскільки залежать від організованості групової діяльності. Ефективна робота з формування колективістських взаємостосунків дає змогу встановити сприятливий психологічний клімат у колективі і попередити дезадаптивні прояви.

Актуальною для нашого суспільства є проблема соціального сирітства. Вона притаманна для сімей, в яких батьки ухиляються від виконання прямих батьківських обов'язків, оскільки змушені на тривалий час залишати дітей. Це пов'язано як з бідністю сімей (наприклад, батьки виїжджають на заробітки за кордон), так із безвідповідальним ставленням до виконання своїх обов'язків через уживання алкоголю, наркотиків, злочинну діяльність, перебування в ув'язненні.

У шкільному віці до проблем емоційно-вольової сфери та особистості приєднуються *проблеми моралі та поведінки*. До поведінкових розладів відносять: а) девіантну поведінку; б) деліквентну поведінку; в) залежності та адиктивну поведінку; г) суїцидальні наміри (схильність до самогубства). Проблемами моралі є: а) нечесність; б) жадібність; в) неохайність; г) глузування над однолітками.

Девіантною вважається поведінка, яка відхиляється від моральних норм суспільства. Недисциплінованість, хуліганські витівки, невміння поводити себе відповідно до громадських норм є типовими її проявами. Схожою, але більш складною проблемою є деліквентна, або злочинна поведінка. Вона властива особам, належним до злочинних угруповань, тим, хто знаходиться в ув'язненні чи на обліку в кримінально-виконавчих інспекціях. Формою деструктивної поведінки є адиктивна, пов'язана з патологічними потягами. Її основою є різні залежності: наркоманія (схильність до уживання наркотичних засобів), kleptomанія (схильність до злодійства), дроманія (схильність до бродяжництва), лудоманія (гральна залежність). Мотивоформувальними чинниками описаних відхилень є прагнення до самовизнання, акцентуйовані риси характеру, низький соціальний статус у поєднанні з бажанням самоствердитись, підвищена навіюваність.

Часто до проблем, пов'язаних із спілкуванням та його поведінковими проявами, приєднуються *проблеми самосвідомості*, зокрема: а) завищена самооцінка; б) негативна Я-концепція; в) негативізм; г) почуття меншовартості.

Завищена самооцінка може виступати як самостійною проблемою, так і супутнім проявом. Як самостійна проблема, вона супроводжується характерною симптоматикою, яка проявляється у

зарозумілості, хвальковитості, егоцентризмі, схильності до обману з метою перебільшення своїх досягнень. Як супутній прояв спостерігається при деяких особистісних вадах розвитку: наприклад, як компенсаторний механізм при розумовій відсталості. Протилежними крайностями описаної проблеми є негативна Я-концепція та негативізм. Перша проявляється у негативному ставленні до себе, друга до оточення. Водночас, визначальним симптомом обох є негативне сприймання довкілля. Ще однією проблемою самосвідомості є почуття меншовартості, яке з'являється у підлітковому віці у період зацікавлення своєю зовнішністю і характеризується негативним самоставленням.

Як бачимо, проблеми самосвідомості виражаються у ставленні до себе і можуть проявлятися як самостійно, так у якості супутніх симптомів.

Не менш важливими, ніж особистісні, є *проблеми навчання та успішності*. До них належать: а) педагогічна занедбаність; б) низький рівень готовності до навчання у школі; в) низький рівень навчальних досягнень (неуспішність у навчанні). Слід пам'ятати, що вони можуть бути пов'язані не лише з порушеннями інтелектуального характеру, а й з особистісними відхиленнями. Наприклад, причиною педагогічної занедбаності є недоліки виховання, а причиною неуспішності у навчанні може стати неорганізованість у діяльності чи підвищена шкільна тривожність. Тому, працюючи з цими проблемами, слід враховувати не лише інтелектуальні, а й особистісні фактори.

**Висновки.** Об'єктом діяльності практичного психолога є психологічні проблеми, які зумовлені труднощами психологічного характеру і деструктивно впливають на поведінку. Це проблеми емоційно-вольової сфери, спілкування та міжособистісних взаємин, самосвідомості, мотивації, моралі та поведінки, навчання та успішності. Кожна з них має свій симптомокомплекс і вимагає детального психологічного аналізу з метою ефективного її подолання.

## **Особистісний компонент психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін**

Проблема психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін є важливим напрямом досліджень у сучасній організаційній психології. Від високого рівня психологічної готовності залежить ефективність діяльності науково-педагогічних працівників, впровадження інновацій у практику функціонування вищої школи.

Загалом, психологічна готовність персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін – це комплекс мотивів, знань, умінь, навичок, професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність діяльності персоналу вищої школи в умовах змін [2].

Одним із компонентів психологічної готовності є особистісний компонент. Зазначений компонент повинен включати, на наш погляд, систему особистісних якостей персоналу, які необхідні для забезпечення результативної діяльності в умовах змін у вищій школі. Особистісні якості формуються у процесі діяльності та міжособистісної взаємодії між працівниками.

Вивчаючи особистісний компонент психологічної готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в організації, Л. Карамушка та М. Москальов визначають такі якості, як рішучість (якість, що допомагає поводитися рішуче), адаптаційна мобільність (якість, що допомагає швидко реагувати на зміни, адаптуватися до нових умов) та відповідальність (якість, що допомагає контролювати власну діяльність) [1, с. 33].

Особистісні якості персоналу вищої школи є необхідним атрибутом професійної готовності до діяльності. Нами виокремлено такі особистісні якості, розвиток яких буде найкраще та найефективніше впливати на діяльність в умовах соціально-економічних змін: впевненість у собі, рішучість, стресостійкість. Вони і є складовими особистісного компоненту психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін.

Розглянемо результати емпіричного дослідження рівня розвитку особистісного компоненту. Учасниками дослідження стали 144 працівники вищої школи, серед яких 113 працівників здобули вищу освіту, а 31 мав ступінь кандидата або доктора наук.

Математична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13).

Згідно результатів емпіричного дослідження, високий рівень впевненості мають 25,2 % науково-педагогічних працівників. Це, на нашу думку, одна із найголовніших особистісних якостей на шляху забезпечення ефективної діяльності в умовах змін. Саме ця якість надзвичайно необхідна працівникам вищої школи для діяльності в умовах змін, адже нерідко саме невпевненість у власних силах не дозволяє прийняти високоефективні рішення у обмежений час. Водночас, дослідження встановило, що 14,0 % працівників вищої школи мають низький рівень впевненості. А тому в умовах змін їм набагато важче раціонально працювати й необхідно докладати більших зусиль задля виконання професійних завдань. Невпевненим у собі працівникам важко взаємодіяти з колегами, студентами, адміністративним персоналом тощо.

З якістю впевненості у собі тісно пов'язана рішучість, адже нерідко саме вона надає впевненості у власних силах. Встановлено, що у 47,9 % персоналу вищої школи визначено високий рівень рішучості. Нарівні з упевненістю рішучість допомагає більш ефективно працювати в умовах соціально-економічних змін у суспільстві, забезпечує можливість педагогічним кадрам приймати необхідні рішення, вірити у позитивний результат діяльності, дає змогу рухатися уперед до досягнення мети, незважаючи на різні перешкоди та складнощі, допомагає максимально швидко досягати поставлених цілей. Рішучість стає у нагоді, коли необхідно виконати дію в складних умовах і обрати один із альтернативних варіантів розв'язання питання.

Водночас дослідженням встановлено, що 7,7 % працівників вищої школи мають низький рівень рішучості. У їх діяльності переважає наявність хвилювання, сумнівів, вагань при прийнятті важливих рішень.

Важливою якістю, що допомагає активно забезпечувати діяльність в умовах соціально-економічних змін, виступає стресостійкість. Як показали результати дослідження, 21,5 % працівників вищої школи здатні ефективно протистояти стресам під час введення змін та інновацій. Адже, відомо, що саме у цей період кількість стресових ситуацій в освітніх організаціях різко збільшується. Це відображається на діяльності працівників вищої школи. Саме тому, персонал із високим рівнем стресостійкості здатен більш якісно працювати у нових умовах, здійснювати інноваційну діяльність без вагомих напружень фізичних та психологічних сил, є більш спрямованим на досягнення результату. Стресостійкість забезпечує гармонійне співвідношення між усіма складовими психічної діяльності в складній, емоційно насиченій ситуації і, тим самим, сприяє успішному виконанню педагогічних завдань.

Водночас встановлено, що низький рівень стресостійкості наявний у 3,5 % працівників вищої школи. Такий персонал більш схильний до впливу різноманітних стресогенних чинників, занадто хвилюється за власну діяльність, не може приймати важливі рішення у необхідному темпі з високим ступенем відповідальності. Нерідко виникає зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті, зростає напруга у діяльності, тривожність.

З вищезазначеного слідує, що найбільше у персоналу вищої школи розвинена рішучість, за нею, майже у однаковій мірі, слідує впевненість у собі та стресостійкість. Це вказує на те, що працівники є достатньо рішучими у період змін у соціумі, проте їм не завжди вистачає впевненості у власних силах та здатності до подолання стресів у педагогічній діяльності.

**Висновки.** Особистісний компонент психологічної готовності до діяльності в умовах соціально-економічних змін у персоналу вищої школи знаходиться на досить високому рівні розвитку. Проте є працівники з низьким рівнем зазначеного компонента, що вказує на важливість здійснення подальших досліджень та розробки тренінгової програми з метою формування високого рівня розвитку особистісного компонента.

#### **Список використаних джерел**

1. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К.-Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
2. Карамушка Л.М. Технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Науковий світ, 2008. – Т. I. – Ч. 20. – С. 12-16.
3. Толков О.С. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін / О.С. Толков // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1. – Вип. 29. – С. 19-23.

## **Взаємозв'язок корпоративної культури та мотивації суб'єкта праці**

Останнім часом проблеми корпоративної культури стали завойовувати все більше уваги та викликати значний інтерес як серед науковців, так і серед практиків. Це, насамперед пов'язано з тим, що розвинена корпоративна культура дає змогу вирішити низку проблем, що виникають на підприємстві та є ключовим фактором довгострокової ефективності. Від корпоративної культури, що склалася в організації, багато в чому залежить психологічний клімат у колективі, настрої співробітників, і відповідно, продуктивність праці.

**Мета дослідження** – поглянути на особистість і міжособистісні стосунки в організації через призму взаємозв'язку корпоративної культури та трудової мотивації.

Проблемам формування і розвитку корпоративної культури приділено значну увагу в працях вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як Е.Шейн, К.Камерон, Р.Куїн, А.Файоль, Р.С.Геллегер, Д. МакКлеланд, С.Адамс, О.С.Виханский, А.І.Наумов, В.А.Співак. Розвиток наукових підходів до дослідження ролі корпоративної культури в процесі формування трудової мотивації знайшов віддзеркалення у працях Дж.Адамса, І.Васильєва, О.Волгиной, С.Врума, Дж.Кайро, С.Каверіна, Р.Латхема, С.Леонтєва, Е.Лоулера, Л.Портера та ін. Методики дослідження, запропоновані в різних роботах, періодично переглядаються наступними поколіннями дослідників, котрі піднімають нові питання, пов'язані з осмисленням феномену корпоративної культури.

Розгляд організацій як товариств, що мають спільне розуміння своїх цілей, значення та місця, цінностей та поведінки, викликало саме поняття корпоративної культури. Організація формує власну подобу, в основі якої лежать стратегія якості продукції, що виробляється та послуг, що надаються, правила поведінки та моральні принципи працівників, репутація у діловому світі і т.д. Це система загальноприйнятих в організації уявлень і підходів до справи, форм стосунків і досягнень результатів діяльності, котрі відрізняють дану організацію від інших.

Беззаперечним являється те, що серед факторів, які впливають на ефективність організації, перше місце посідає людський фактор – тобто добре підібрані, правильно організовані і мотивовані працівники, які вміють ефективно вибудовувати міжособистісні стосунки і взаємодіяти між собою та клієнтами на високому рівні культури

спілкування. Спеціалісти, які досліджували корпоративну культуру відомих світових компаній, підкреслюють, що основним їх секретом є створення унікального корпоративного середовища, гнучка філософія управління та опора на командну роботу. Це середовище будується на культурі взаємодії учасників бізнес-процесу, на культурі їхнього міжособистісного спілкування. Головною цінністю тут визначається особистість. Постійно практикується заохочення, створюються умови для самовдосконалення та саморозвитку, що сприяє формуванню у кожного працівника «почуття причетності» до справ компанії.

По мірі розвитку та укріплення ринкових відносин, а також осмислення західного досвіду, стало очевидним, що корпоративна культура – явище не чужорідне для українського бізнес простору, а один із інструментів підвищення ефективності роботи будь-якого підприємства.

Керівники компаній починають зважати на той факт, що значного успіху можна досягти, забезпечивши взаємодію всіх співробітників, об'єднаних загальними цілями, що успішність та ефективність трудової діяльності працівників залежить не тільки від здібностей і знань, а й від їхнього прагнення та бажання працювати і досягати високих результатів.

Роль корпоративної культури надзвичайно важлива і багатоаспектна, а її розгляд у взаємозв'язку з мотивацією суб'єкта праці надзвичайно актуальний. Так, згідно з класичною теорією мотивації А. Маслоу, в міру задоволення базових потреб виникають потреби іншого характеру: в усвідомленні приналежності до колективу, визнанні та повазі, самореалізації. В сучасних теоріях мотивації питання міжособистісної взаємодії набувають ключового значення, а поняття корпоративної культури створює контекст такої взаємодії, визначаючи його характер, атмосферу і кращі моделі спілкування.

Саме тому проблеми формування, застосування та подальшого розвитку корпоративної культури набувають значного наукового та практичного інтересу, і повинні стати предметом різносторонніх досліджень. Сьогодні йдуть у минуле, цінності, що затвердились раніше, такі як жорстка дисципліна, безумовна слухняність, ієрархія, кар'єра, влада, чітке виконання, централізація. На зміну їм приходять інші цінності, як, наприклад, самовизначення, участь, колектив, довіра, орієнтація на потреби клієнтів, розкриття особистості, творчість, децентралізація, інтелектуальний капітал, компетентність.

Сьогодні сфера праці українських підприємств і вченими і практиками оцінюється як кризова. Перш за все мова йде про систему мотивів праці. Не дивлячись на достатню стабільність, вона пережи-



ває структурні зміни в бік посилення ролі матеріальних стимулів. Що значною мірою пов'язано з економічною ситуацією в країні.

У зв'язку з цим питання взаємозв'язку корпоративної культури і мотивації набувають особливої актуальності та значимості.

Взаємозв'язок корпоративної культури і трудової мотивації об'єктивно визначається їх загальною цільовою спрямованістю на формування моделей трудової поведінки, які сприятимуть особистісному та організаційному розвитку. Тим не менше, досі ще не запропоновано єдині концептуальні основи, які б дозволяли інтегрувати положення теорій мотивації і корпоративної культури в логічно взаємопов'язану, цілісну систему знань про принципи та способи управління трудовою поведінкою, яка забезпечує максимальне використання потенціалу працівників.

**Висновки.** Корпоративна культура – це система цінностей, переконань, традицій і норм поведінки, які розділяє кожен працівник, та обумовлює характер життєдіяльності організації.

Розвинена корпоративна культура є ключовим фактором довгострокової ефективності організації, впливає на психологічний клімат у колективі та трудову мотивацію працівників.

Корпоративна культура – явище достатньо нове для українського бізнес простору, і на сьогодні надзвичайно цікаве й актуальне як для науковців, так і для практиків з точки зору погляду на проблеми особистості та міжособистісної взаємодії в організації.

Наразі питання взаємозв'язку корпоративної культури і трудової мотивації набувають особливої значимості, оскільки економічна ситуація багатьох підприємств країни оцінюється як кризова та система мотивів праці переживає структурні зміни.

#### **Список використаних джерел**

1. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия / М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004 – 476 с.
2. Капитонов Э.А., Зинченко Г.Л., Капитонов А.Э. Корпоративная культура: теория и практика / М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2005.
3. Спивак В.А. Корпоративная культура / СПб.: Питер, 2001 – 223 с.
4. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005 – 479 с.
5. Хаєт Г. Л., Єськов О.Л., Хаєт Л. Г. та ін. Корпоративна культура: навч. посіб. / – К.: Центр навч. літ-ри, 2003 – 403 с.
6. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ, под ред. В. А. Спивака. СПб: Питер, 2002. – 336 с.

## Методика соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі реформування й модернізації сфери державного управління питання оцінювання керівного персоналу набувають пріоритетного значення і є важливим чинником підвищення ефективності державного управління загалом.

Сьогочасний механізм оцінювання державних службовців діє у двох формах: атестації та щорічної оцінки виконання державними службовцями покладених на них завдань і обов'язків. Відповідно до Положення про проведення атестації державних службовців [2, с. 41], атестацію державні службовці проходять раз на три роки, а щорічну оцінку проводить безпосередній керівник структурного підрозділу, де працює державний службовець, оцінюючи роботу за рік. Проте, під час оцінювання особистості і діяльності керівника практично не враховується думка його підлеглих та колег, рівних за посадою, не здійснюється психологічне оцінювання. Досвід проведення атестації свідчить про те, що нерідко вона є суто формальною, не сприяє особистісно-професійному розвитку оцінюваного.

Попри вагомій напрацюванні науковців щодо оцінювання персоналу (В. Бабаєв, О. Пономарьов, О. Романовський В. Бондаренко, А. Анцупов, В. Ковальов, Н. Гончарук, Л. Пашко, Н. Нижник), у сфері державного управління існує потреба вдосконалення системи атестації та щорічної оцінки фахівців. Сьогодні бракує методик соціально-психологічного оцінювання керівників у сфері державного управління.

**Метою дослідження** є розробка авторської методики соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління.

Методика базується на кваліметричній факторно-критеріальній моделі оцінювання та апробованій методиці діагностики цілісного розвитку особистості М. П. Лебедика [3]. Алгоритм його методики побудовано на ідеї первинного об'єднання множин самооцінок і оцінок експертів в інтегрований показник. Цілісність задається взаємозв'язком (мірою розбалансованості) свідомості (множина самооцінок) і наслідків її соціально-практичної діяльності (множина експертних оцінок). Це доводить перспективне використання цієї методики, адже особистісні психологічні тести побудовані тільки на основі самооцінок [3, с. 7].

Експертними оцінками у методиці соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління є оцінки керів-

ника підлеглими, колегами (рівними за посадою) та оцінки вищого керівництва. Порівнюючи емпіричні значення самооцінки керівника і оцінок його підлеглими, ми отримуємо проміжну величину – індекс рівня задоволеності підлеглих якостями особистості керівника та його діяльністю; порівнюючи емпіричні значення самооцінки керівника і оцінок його колегами та вищим керівництвом, ми отримуємо ще одну проміжну величину – індекс рівня професійної активності керівника. Далі вираховуємо коефіцієнт взаємозв'язку між самооцінками і оцінками експертів та кінцевий показник – індекс соціально-психологічної оцінки керівника за визначеними формулами.

Під час професійних атестацій та щорічних оцінок державних службовців критерії, за якими здійснюється оцінювання, мають описовий характер. Проте важливо мати кількісну оцінку якості кожного критерію. Тому ми використовуємо кваліметричні факторно-критеріальні моделі оцінювання.

У розробленій методиці соціально-психологічна оцінка керівника формується на основі таких критерій: професійно важливі якості керівника у сфері державного управління (отримані методом експертного опитування), результати за видами діяльності керівника (за Моделлю досконалості Європейського фонду управління якістю) [1], орієнтації діяльності керівника, стимули самовдосконалення, метод мотивації підлеглих, поведінка в конфліктних ситуаціях, стиль керівництва, локус контролю, тип лідера за спрямованістю діяльності, тип керівника, тип темпераменту, сильні та слабкі сторони керівника, авторитетність, любов до роботи, відповідність посаді. Також ми визначили вагомість критеріїв методом експертного оцінювання та ввели коефіцієнти їх значимості. Для оптимізації роботи зі збором, обробкою, інтерпретацією отриманих даних та оформлення результатів ми розробили комп'ютерну програму PublicATEST.

Розроблену методику соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління ми апробували на чотирьох управліннях Львівської облдержадміністрації та одному управлінні Львівської міської ради під час соціально-психологічної атестації їх керівників. Зворотній зв'язок усіх досліджуваних засвідчив те, що результати атестації сприяли їхньому особистісно-професійному розвитку, підвищилась мотивація, розпочалась робота над областями самовдосконалення.

**Висновки.** Розроблена методика соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління, базуючись на кваліметричній факторно-критеріальній моделі оцінювання та апробованій методиці діагностики цілісного розвитку особистос-

ті Лебедика М.П., може успішно використовуватися на практиці. Основним результуючим показником є рівень соціально-психологічної оцінки керівника, який отримується шляхом порівняння його самооцінок з експертними оцінками за єдиними критеріями оцінювання.

### **Список використаних джерел**

1. Європейська нагорода з якості // Кращі підприємства України : альбом. – 2004. – С. 7.
2. Збірник нормативно-правових актів та методичних рекомендацій з питань державної служби / Управління державної служби Головного управління державної служби України у Львів. обл. – Львів, 2005.
3. Лебедик М.П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу : монографія / М. П. Лебедик. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. – 305 с.

*L.A.Onufriyeva*

## **Professional and psychological peculiarities of future socionomic specialists' readiness**

Nowadays the humanization of all spheres of life involves the disclosure of creative possibilities of an individual and creation of conditions for its harmonious development, the formation of social activity, responsibility and professionalism. Today's extremely difficult social conditions are characterized by a particular acuteness, stereotypes associated with the motivation of activity and individuality of a future specialist, learning and education processes in general are constantly broken. Research of an urgent issue training of future specialists of socionomic professions in our country is one of the most important in educational and psychological sciences. There is no need to convince someone in great influence of socio-cultural changes on a quality of man's life.

«Professionalism of the future specialists of socionomic professions» concentrates in itself the presence of not only a required high level of knowledge in various fields of sciences, but also the mastery of a set of professional knowledge and skills as an expert:

formation of permanent interest to the individual (student, client, patient, etc..) and his outlook, professional tact and professional responsibility. Exactly these features must be formed in the minds of future specialist since student days, so the problem of forming professionalism of future specialists at universities is actual for today's researchers, who believe that professional responsibility – is an integral quality of the individual: awareness of the social significance of their activity [1]; clear knowledge of their professional functions; strictness combined with complacency; possessing abilities and practical skills of professional activity; initiative, independence, creative approach to business; profession flair.

The purpose of the article is to analyze the meaning of psychological training of future specialists of socioeconomic professions for the formation of their professionalism.

The present time requires an introduction of modern technologies, so to fulfill the new tasks the modern specialist of a socioeconomic field should have a high level of training and competence and professionalism. Researchers O.Y.Klymov, A.K.Markina, L.M.Mitina, Y.P.Povarenkov, M.S.Pryaznikov and others., in their works studied only the formation and evaluation of professional-essential qualities of a specialist. There is no distinct differentiation between professionalism and professional competence.

S.O.Druzhylov by professionalism means «special virtue of people to systematically, effectively and safely perform complex operations in the most diverse conditions. In the concept «professionalism» such degree of a person to master psychological structure of professional activity is displayed, which meets the current standards and objective requirements of society. And to get «that professionalism one should have necessary appropriate skills, desire and character, willingness to constantly learn and improve those skills. The concept of professionalism is not limited to the characteristics of high skilled labor: this is a particular person's outlook».

The lack of clear guidelines on conducting studies in professional disciplines and organization of practical activity to improve the quality of forming professional liability of a future specialist pose difficulties, leading to reducing of efficiency of pedagogical influence. It is important to use such methods and training tools which ensure full participation of the student in the process of training in the conditions of educational cooperation; develop student's own views on the issues raised and the search for their solutions, formation of independence and originality of thinking. It is appropriate to use gaming techniques training, psychological training, group activities in microgroups, practical work at school and other methods and forms of teaching that

enable their members to acquire skills training cooperation, disclose individual abilities of each individual, creatively prepare themselves for future careers in humanistic and personal approach to learning.

From our studies, we see that restricting the abilities of mental activity of students in a lecture leads to poor quality of learning, reduced activity levels of mental students' focusing; lectures provide reliable material learning only at introductory and reproductive level that is the perception of information about a studied object [3, p.105]. Workshop is a synthesis of scientific literature processed by students, the formation of ability to critically evaluate theoretical sources and helps in solving the complex issues that arise in the process of mastering a topic, in the knowledge of topic logic, its connection to other concepts and academic disciplines and themes , but given the current practice of teaching in higher education, the main task of seminars primarily serves simply knowledge test rather than the development of independence, originality of thought, the ability to find and defend their own point of view. Ignoring the usage of active forms and methods in educational process is not conducive to the formation and consolidation of professional responsibility of future graduates, and therefore necessary in the learning process is the use of active learning methods and teaching situations, tasks aimed at intensifying vocational training, integration of theoretical knowledge and practical skills in it, providing conditions for the realization of creative abilities, individuality development of future specialists, including students at individual and collective forms of scientific and educational activity with the gradual complication of its contents and simulation of real activity of a specialist, which is a mandatory pledge of forming the professional liability of future specialist. To prospective graduate student was able to learn the latest educational technologies that are based on dialogical approach, one must significantly change the organization of the educational process at the university.

In our opinion, one of the main area of forming a professional interest of the future specialists of socio-economic professions should be a returning of the traditions to involve students to socially active civic, charitable and volunteer work. Faculty members must do everything to ensure that the former professional self-determination and professional interest of the students never faded and changed only in the positive direction.

A lot of attention is paid by the Ukrainian scientists and teachers to the problem of formation of professionalism of future specialist of socio-economic professions in the conditions of pedagogical process, who pay attention to the need of using methods and tools of learning during the learning process that will ensure full participation of the student

in the process of his professional training in terms of cooperation, the student forms his own opinions on the problems posed and finding their solutions on the basis of learned scientific content, the formation of independence and originality of thinking. The organization of an educational work should include variability of training content, some definite degree of its choice by the student, involving students in social work. Only based on these principles a teaching process at the university will be able to fix a professional responsibility in the minds of a future graduate, sustained professional interest and ongoing commitment to their own professional improvement.

For future specialists of socio-economic professions the special values are such qualities as self-awareness, independence, courage, determination, hard work, perseverance, interest, curiosity, intuition, enthusiasm, flexibility, etc., and such skills as the ability to analyze, synthesize, make analogies and comparisons, ability to build and express opinions safely, to express the same idea in different language forms (language variation), deliver their thoughts to the understanding of others, to distinguish important features in the information, processes and phenomena, generalize and differentiate objects and phenomena, actions and processes, actions and attitudes, to draw conclusions and to choose the best. According to researchers, it is necessary to turn the entire education system into the formation of reproductive to productive thinking, which is based on knowledge of ways of thinking ability and skills to really use them. The tasks of forming a creative personality of a future specialist determine certain characteristics of involving students to student participation not only in scientific research but also in the implementation of the obtained results in the production. Such researchers as N.Komarenko, L.Talanova, O.Tsokor [5, p. 18-19] emphasize on danger of preservation in the educational process at universities orientations to the finiteness of education, who point out that stereotypes of pedagogical consciousness are expressed in a narrow focus on professionalism, and this leads to the graduation of specialists with limited cultural outlook and primitive social thinking, which is especially dangerous when it comes to teaching education, close connection of scientific-research work of the students with the practice of future work, as it is in the process of practice all favorable conditions for real scientific and educational research and implementation of the results obtained directly in the educational process are created.

Nowadays the researchers L.Volynska, Y.Burlaka, L.Zaharova, A.Markova, V.Semychenko, O.Skrypchenko, O.Tarnovska, O.Leonenko indicate the underutilization of the potential of psycho-pedagogical subjects cycle in forming the professional orientation of a future specialist; S.Yaremchyk emphasizes on the theoretical aspects of the

research of the problem with professional psychological orientation. Taking this into consideration, it is necessary to search and ground the ways, factors and conditions that would ensure more effective influence of psychology on the training of future specialist, intensify his strong interest to psychological knowledge and skills to acquire it on his own and apply it to perform professional tasks.

In her research V. Filippova emphasizes the need for such aspects of teaching psychology at university:

inclusion of the psychological preparation of future specialist in an integral psycho-pedagogical complex;

psychology at university is a structural unity of theoretical, methodological and practical blocks;

self-knowledge of own «I» of a university student with an understanding of self-esteem [4, p.166-168].

In works of modern Ukrainian scientists they more often focus on the problem of psychological training of future specialists as a necessary component of their professional formation. Modern tasks of reforming education in Ukraine and training of the specialists require such personality structures of students in the process of professional training as the ones that are characterized by dominating professional motives which are realized by a personality and determine stable, active-effective, positive attitude of the individual to mastering the psychological knowledge, skills, abilities to assertive-pedagogical communication style in a subject-subject intercommunication. It ensures efficiency of solving pedagogical, educational and developmental problems in future careers, and conclusion is made about the need to find and ground the ways, factors and conditions that would ensure a more effective influence of psychology on professional training of a future specialist, intensify his strong interest in psychological knowledge and abilities to get it on his own and apply it while performing professional tasks [2, p.749].

Conclusions. In the conditions of the modern higher education it is necessary to form a specialist of a new type, which would harmoniously combine initiative and independence, professionalism and creativity, well-developed human values, high level of culture and responsibility. Yet we often hear complaints about the fact that today's professionals have a lack of initiative and independence, professionalism and creativity.

Among the disadvantages of an educational process organization at university, which are the reason why their graduates don't have such qualities as professional responsibility, great interest to a professional activity, appropriate professional outlook, tact, creative individuality, initiative, aspiration for professional self-perfection, for creative quest,



there is a stereotypical teaching which is an obstacle to an introduction of modern technologies and nontraditional ways of teaching to an educational process, rather weak level of use of the problematic tasks, scientific and research work of a student, that contributes to the formation of a creative thinking and professional liability of a future professional; rationale for the influence of psychology on training of a future specialist and under-utilization of its potential in implementation of this task. This in its turn gives rise in scientific and teaching environment to the need to find and ground ways, factors and conditions, which would allow a more effective impact of psychology on training of future specialists of socio-economic professions, intensify their strong interest in psychological knowledge and abilities to get it on their own and apply it while solving the professional tasks, that is to form their professional and psychological orientation.

So, the formation of an individuality of future professionals of socio-economic professions is regarded by researchers as a long and gradual process, which is possible thanks to a combination of pedagogical and psychological courses with the usage of active forms of learning, involving students in scientific-research work, the participation of students in a social work. Providing the learning process with these components is a significant step towards overcoming the problem of the formation of future specialists of socio-economic professions.

### **References**

1. Maksymenko S.D. Genesis of personality realization: scient. monogr. / S.D.Maksymenko. – K.:KMM, 2006.– 255 c.
2. Onufriyeva L.A. The problem of psychological preparation of future teachers / L.A.Onufriyeva. – Problems of modern psychology: Collected articles of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S.Kostyuk Psychology Institute NAPS of Ukraine / Ed. by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriyeva. – Is. 12. –Kamyanets-Podilskyi: Aksioma, 2011. – P.739-750.
3. Psychology. Collected articles. Issue 2 (5). – K.: NPU, 1999. – 280 c.
4. Psycho-pedagogical problems of training teaching staff in conditions of society transformation: Materials of the International scientific-theoretical conference of M.P.Dragomanov NPU on October, 18-19 , 2000 / Concl. P.V. Dmytrenko, O.L. Makarenko. – K.: M.P.Dragomanov NPU , 2000. – P.3. – 244 p.
5. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice: Collected articles / Ed. col.: N.V.Guziy (acc. ed.) etc. – K.: UNPU, 1997. – 319 c.

## **Дослідження професійної мотивації у контексті професіоналізації особистості**

Сучасний стан розвитку суспільства породжує нове розуміння необхідності у фахівцях з високим рівнем професіоналізму. Успішність фахівця та попит на нього у своїй галузі залежить від ступеня сформованості мотивації професійної діяльності.

У вітчизняній психології проблема мотивації професійної діяльності досліджувалась багатьма вченими. Цій темі присвячені наукові праці таких вітчизняних та зарубіжних науковців як Б.Г. Ананьєв, В.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас, Л.С. Виготський, Є.П. Ільїн, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, А. Маслоу, П.В. Семенов, В.А. Семиченко, Д.Н. Узнадзе, Х. Хекхаузен, Р. Холл, П.М. Якобсон та багато інших. Але майже всі концепції можна згрупувати навколо загальних методологічних підходів званих: діяльнісним, особистісно-діяльнісним, суб'єктивним. При всій відмінності таких підходів вони поза сумнівом пов'язані понятійною тріадою: діяльність – свідомість – особистість, яка виходить з ухвалення єдності людської психіки і задає комплексність, системність у вивченні потребнісно-мотиваційної сфери особистості.

На сьогодні існує багато поглядів що до функцій мотиву в професійній діяльності. Наприклад, О.М. Леонтьєв виділяє спонукальну функцію мотиву як одну з основних. Їм також виділено в «чистому» вигляді мотив – стимул, тобто мотив, що не володіє смислоутворювальним ефектом, але спонукає до діяльності. Достатньо значущим для психології є трактування смислоутворювальної функції мотивації. Згідно з дослідженням К.О. Абульханової-Славської, функцію смислоутворювання виконує семантичний інтеграл особистості. Смислоутворювання є доданням значущості об'єктам навколишнього світу, способом взаємозв'язку психічної, суб'єктивної та об'єктивної реальності.

У науковій літературі мотиваційна сфера професійної діяльності найповніше й послідовно описана А.К. Марковою. Автор підходить до розгляду мотиваційної структури професійної діяльності з позиції системного підходу, стверджуючи, що мотивація діяльності є ієрархічною системою, у яку входять як специфічні спонукання, безпосередньо пов'язані з нею (цілі, мотиви, установки), так і непрофесійні спонукання та цілі (соціально-статусні, самобереження, особистісного розвитку), які проектується на професійну діяльність, активно взаємодіючи з прямими професійними детермінантами.

На основі інтеграції знань, інтересів, намірів конкретних дій виникає потреба у професійній роботі, як стійка готовність до активності у даній сфері діяльності, виникнення емоційного комфорту при виконанні роботи.

Особливу роль у професійній діяльності грає ціль як більш-менш усвідомлений людиною образ результату роботи. Розрізняють причинну (таку, що задається ззовні) і цільову (що відбувається за логікою саморозвитку) детерміацію поведінки людини, а також дії целепокладання (породження нових цілей) та цілереалізації. Розрізняють сильне (орієнтоване на перспективу, гнучке, таке, що базує на вільному виборі цілей та засобів) та слабке (залежне від зовнішніх умов) ціле покладання.

Система мотивації може бути також розглянута у змістовому та динамічному аспектах. Змістовими характеристиками професійної мотивації є домінування одного з видів мотивів у структурі особистісних якостей, усвідомленість як ступінь відображення у свідомості людини предмету мотивації та способу його досягнення, опосередкованість як відзеркалення спонукання певних соціальних еталонів та норм та самостійність виникнення як поява і прояв спонукання без зовнішнього стимулу та інші. Динамічними параметрами професійних мотивів визначено стійкість як тривалість збереження у часі та в різних ситуаціях, інтенсивність, сила як вираженість спонукань, тривалість як збереженість у значні проміжки часу, широта як поширеність на різну кількість об'єктів, аспектів, ознак, а також емоційне забарвлення.

Відповідно до поглядів А.А. Реана, В.Д. Шадрікова, В.Я. Якуніна стосовно місця професійної мотивації в структурі особистості, можна стверджувати, що професійна мотивація виявляється у діяльності. Якісна своєрідність професійної мотивації залежить від предметної спрямованості динамічних властивостей особистості. Про професійну мотивацію особистості можна судити за наслідками її діяльності, рівню самооцінки, прагненню до професійного вдосконалення, самореалізації тощо.

Мотивація професійної діяльності студентів проявляється в тому, що майбутні фахівці орієнтують власну діяльність на задоволення потреб в оволодінні тими знаннями та уміннями, які виступають достатніми та необхідними для подальшого здійснення ними професійної діяльності.

Дослідниками зазначеної наукової проблеми виділено такі стадії професіоналізації особистості як стадія вибору професії, стадія професійного навчання, стадія практичного оволодіння професією або безпосередньої професійної діяльності, стадія досягнення вершин професійної майстерності та стадія завершення професійної ді-

яльності. Ці стадії у психолого-педагогічній літературі найчастіше розглядалися з позиції «бажаного» оптимального розгортання подій.

**Висновки.** Численні дослідження, які проведені в галузі психології професійної освіти, свідчать про відсутність лінійної логіки розвитку мотиваційних основ навчальної та професійної підготовки майбутніх фахівців, тому перспективу подальших наукових розробок ми вбачаємо у виявленні особливостей професійної мотивації майбутніх фахівців та ієрархії смислоутворювальних мотивів на різних етапах професійного становлення.

# ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

---

*Є.В.Буґа*

## **Соціально значуща діяльність протестантських громад як форма реалізації релігійних цінностей**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства з кожним днем все актуальнішою стає проблема духовності, що ґрунтується на формуванні потужної системи глибинних релігійних, соціальних, морально-етичних цінностей. Варто відмітити, що важливу роль у соціальній структурі суспільства відіграють протестантські громади, які через соціально-значущу діяльність розкривають свої особливі релігійні цінності. Саме через значні соціальні проекти, протестантські організації набули вагомого впливу у розвитку та формуванні певних соціальних груп.

Адвентисти, до прикладу, взяли серйозний курс на створення привабливого образу церкви на різних рівнях сприйняття: суспільства, локального оточення, окремого індивіда. Вона, на їх думку, має виступити здоровим, життєрадісним організмом, який дає не лише есхатологічну, а й земну перспективу. Керівництво Уніонної конференції церкви Адвентистів Сьомого Дня (АСД) України накреслило досить конкретну програму свого соціального служіння, яка вбирає наступні елементи: впровадження здорового способу життя; миротворча діяльність; віднайдення плідної моделі співпраці з усіма конфесіями, які вкладаються у рамки загально визнаної людської моралі і не є небезпечними для суспільства й фізичного та духовного здоров'я особи; віднайдення свого місця у відродженні духовної культури взагалі; піднесення суспільної моралі, масштабна милосердницька діяльність; допомога потерпілим від стихійних лих чи техногенних катастроф; навчання ефективним технологіям сільськогосподарського виробництва тощо [1, с. 123-124].

Церква Християн Віри Євангельської – п'ятидесятників (ХВЕУ) в Україні є також досить значимою в суспільному просторі своїми соціальними проектами та діяльністю оскільки вона «стала лідером за кількістю та масштабами соціальних ініціатив» [6, с.489].

Сьогодні П'ятидесятниками налагоджено дієву милосердницько-добродійну діяльність, створено понад 50 місій, що поєднують євангелізацію з соціальною працею. На цей час для реалізації соціальних проектів Церкви ХВЕУ в 16 областях України діють 27 місій

милосердя і добродієвності та 42 реабілітаційних центри. Напрямки соціального служіння реалізуються в різних формах. Крім праці з нарко – та алкозалежними, в 18 областях України діють 58 відділів служіння для ув'язнених і в 12 областях є 16 сиротинців та 3 центри для праці з дітьми – сиротами. У 4-х областях є 4 притулки для людей похилого віку [4].

Вони мають велику можливість включитися в соціальну роботу на державному рівні та не бути осторонь тих проблем, які виникають у нашій країні. Особливий вклад християн спрямований саме на соціальну сферу, щоб допомогти у вирішенні кризових моментів, які виникають у суспільстві.

Основними напрямками цього типу роботи є наступні форми соціального служіння:

1. Реабілітація нарко-, алкозалежних людей, звільнених з місць позбавлення волі.

2. Робота з людьми без певного місця проживання, соціально незахищеними, інвалідами, сиротами.

3. Профілактика негативних явищ у навчальних закладах. Здійснення просвітницької діяльності серед молоді шкіл та інших навчальних закладів з питань профілактики і звільнення від алкогольної та наркотичної залежності; профілактики ВІЛ/СНІДу; чесності у взаємовідносинах і святості дошлюбних і шлюбних відносин, відповідальності батьківства і материнства, впливу музики і телебачення на розвиток особистості.

4. Взаємодія з громадськими, релігійними і державними організаціями з питань соціального служіння [3, с.21-30].

Для реалізації своїх програм, у структурі ЦХВСУ створено Відділ соціальної роботи, яким ведеться цілеспрямована благодійна діяльність за такими напрямками:

а) серед дорослих:

– відкрито та працюють 35 реабілітаційних центрів для нарко – та алкозалежних;

– проводиться відвідування 59 колоній в Україні, де майже 4000 ув'язнених отримують регулярну консультативну допомогу;

б) серед дітей та підлітків:

– створено та утримуються на кошти громад і індивідуальних пожертвувань спонсорів 20 дитячих будинків-сиротинців, в яких виховуються 510 дітей та підлітків;

– місяцями ЦХВСУ надається постійна гуманітарна допомога для 46 шкіл-інтернатів (отримують її 7800 учнів);

– при багатьох місяцях ЦХВСУ працюють лікарі-волонтери з надання безкоштовних медичних послуг для малозабезпечених сімей (стоматологічна допомога, дородова допомога, консультації фахівців

та надання безкоштовно медикаментів); при ЦХВСУ працює мобільна медична клініка «Надія в дії», яка надає безкоштовні медичні послуги для сільського населення та малозабезпечених і багатодітних родин (медичний огляд та надання відповідних консультацій лікарями-волонтерами); при місії «Братерство без кордонів» створено благодійний центр, який сприяє професійному навчанню дітей-сиріт, напівсиріт та дітей з малозабезпечених родин.

**в) добродійність та милосердя:**

– церковними громадами отримано та безкоштовно роздано для кризових категорій населення України десятки тисяч тонн гуманітарної допомоги (одяг, продукти харчування, канцтовари, засоби особистої гігієни, медикаменти).

**г) профілактична робота:**

– волонтерами церковних громад ведеться велика профілактична робота у багатьох дитячих та молодіжних закладах по пропагуванню здорового способу життя (здіяні програми проти СНІДу, наркотиків, алкоголю, куріння). Проводяться дитячі та молодіжні програми духовно-морального змісту, спрямовані на поширення високоморальної культури поведінки в дитячому та молодіжному середовищі [2, с. 210].

Добрим прикладом є діяльність МБО «Служба порятунку дітей», яка з 2001р. робить значний внесок у вирішення багатьох соціальних проблем м. Києва. Її метою є забезпечення захисту безпритульних дітей від насилля на вулиці, їх реабілітація та повернення в сім'ю, для цього було створено мережу Центрів допомоги бездоглядним та безпритульним дітям, кожен з яких сприяє поверненню дитини до нормального суспільно-корисного життя [5, с. 147].

Щороку малозабезпеченим громадянам, громадським та бюджетним організаціям надається гуманітарна допомога одягом, взуттям, різними товарами побутового та медичного призначення. Постійно (щосуботи) дітям з малозабезпечених, багатодітних та неблагополучних сімей надаються благодійні обіди. Надавалась різноманітна допомога у виконанні ремонтних та будівельних робіт в сиритинцях, дитячих санаторіях, притулках для престарілих та інших закладах [1, с128-129].

Отже, з вище сказаного можна зробити **висновки**, що протестантські громади здійснюють важливу роль у всіх соціальних прошарках суспільства. Сфери їх соціальної та матеріальної допомоги достатньо широкі та значні. Серед соціально-етичних проблем, якими слід займатися протестанти виділяють такі глобальні проблеми сучасності: війни і миру, наркоманії, ВІЛ/СНІДу та інших соціально-небезпечних чинників. Більшість протестантських церков закликає своїх членів брати активну участь у вирішенні цих проблем,

а також до надання допомоги тим категоріям населення, яких можна віднести до соціально незахищених.

Найбільш визначальним спрямуванням соціального служіння Церков є допомога школам, будинкам-інтернатам, медичним закладам; облаштування пунктів безкоштовного харчування; проведення літнього відпочинку дітей-сиріт та інвалідів; забезпечення медичного обстеження та лікування малозабезпечених; створення при релігійних організаціях дитячих будинків, шкіл-сиротинців, тощо. Всі ці форми соціальної діяльності і є специфічною формою реалізації релігійних цінностей, згідно 2-ої заповіді, любові до ближніх.

#### **Список використаних джерел:**

1. Докаш В., Шкіль С. Соціально значуща діяльність Церков в умовах трансформації українського суспільства // Релігія та соціум у контексті глобальних трансформацій: Матеріали Міжн. наук.-практ. Інтернет-конф. 29-30 травня 2012 р. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – С. 119-130.
2. Малик В. Соціалізація особистості в контексті есхатологічного вчення Церкви Християн Віри Євангельської // Релігія та Соціум. Часопис. – Чернівці: Рута, 2010. – №1(3). – С. 210.
3. Основи віровчення та богослужбової практики. – Видання Всеукраїнського Союзу Церков Християн віри євангельської п'ятидесятників. – 2007. – С. 21-30.
4. Паночко М. Звітна доповідь // Річна звітна конференція м. Київ, Березень, 2009.
5. Соловій Р.П. Історично-богословський контекст виникнення п'ятидесятництва: рух святості // Богословские размышления. Евразийский журнал богословия. – ЕААА, 2003. – № 3. – С. 147.
6. Черенков М.М. Європейська реформація та український євангельський протестантизм: Генетико-типологічна спорідненість і національно-ідентифікаційні виміри сучасності: Монографія. – Одеса: Християнська просвіта, 2008. – С. 489.



## Смисложиттєві орієнтації як психологічна проблема

На сучасному етапі становлення Української держави економічна криза зумовлює кризу соціальну, яка проявляється на рівні конкретного індивіда. Руйнування радянської ідеології, стрімкі соціально-економічні зміни в Україні зумовили значне зниження соціальної обумовленості смислових структур свідомості індивідуума й розширення можливостей молоді визначати індивідуальні, вільні від впливу соціальних стереотипів життєві плани, стратегію й тактику власного життя. Проте в юнацькому віці особистісне зростання індивідуума ще не завершене. А це, в свою чергу, ускладнює формування смисложиттєвих орієнтацій. За таких умов високої актуальності та соціальної значущості набуває проблема дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості як важливої передумови особистісно-духовного зростання молоді України. Тому метою нашої статті є дослідження стану розробки проблеми смисложиттєвих орієнтацій у роботах сучасних українських і зарубіжних дослідників.

У роботах сучасних українських та зарубіжних дослідників підкреслюється думка про те, що смисложиттєві орієнтації є динамічним компонентом смислової сфери особистості, який інтегрує когнітивну, емоційну та поведінкову складові смисложиттєвих конструктів [1]; [3]; [8]. Так, згідно з Н.Л.Биковою, смисложиттєві орієнтації – це “... вищі структуроутворюючі підсистеми динамічної смислової системи особистості, які репрезентують структуру як якісно, так і кількісно, визначають змістовний початок смислової компоненти диспозиційної структури особистості” [1, с. 47]. Важливим аспектом дослідження проблеми смисложиттєвих орієнтацій особистості є виявлення основних детермінант такого феномену. Погляди сучасних авторів на дану проблему можна об’єднати в два підходи. У роботах Т.І.Пашукової [6] та ін. становлення смисложиттєвих орієнтацій особистості розглядається як результат особистісного зростання індивідуума. Представники другого підходу [1] підкреслюють соціальну обумовленість генезису даного феномену. Так, згідно з Н.Л.Биковою, “Багатомірність, мінливість життєвих стосунків зумовлює виникнення відповідних смислових утворень...” [1, с. 28].

Складність феномену смисложиттєвих орієнтацій особистості, а також наявність різних підходів вчених до його вивчення зумовлюють необхідність дослідження структури такого феномену.

Види смисложиттєвих орієнтацій автори розглядають одночасно і як рівні цього феномена. Тому в роботах дослідників представлено саме ієрархії, а не системи смисложиттєвих орієнтацій особистості. Так, Д.О.Леонтьєв виділяє два рівні смислових орієнтацій: загальні смислові орієнтації, власне смисловий рівень смислових орієнтацій особистості [3].

В.Е.Чудновський також підкреслює наявність у смисловій сфері особистості нерівнозначних, “більших” і “менших” смислових утворень. У залежності від специфіки становлення смисложиттєвих орієнтацій індивідуума та взаємозв’язків між ними може відбуватись становлення різних типів смислової сфери психіки й, відповідно, формування різних структур смислу життя: конгломерат, моноліт, авторитарна ієрархія, розірвана смислова структура, номінальна структура, структура смисложиттєвих орієнтацій, що розпадається, ієрархія гармонійної взаємодії смисложиттєвих орієнтацій [8].

Висока динамічність, мінливість і нестабільність смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці підкреслюється в дослідженнях П.Іберсола [9]. Автор поділяє смисложиттєві конструкти особистості на глибинні й поверхневі. П.Іберсол зазначає, що поверхневі смисложиттєві орієнтації мають високу мінливість і плинність. Визначальними для особистісного зростання індивідуума, побудови й реалізації ним власного життєвого плану є глибинні смисложиттєві орієнтації [9].

У роботах радянських, сучасних українських і російських авторів підкреслюється думка про наявність діалектичної єдності не лише всередині системи смисложиттєвих орієнтацій особистості, але й смисложиттєвих орієнтацій у цілому з іншими феноменами особистісного розвитку індивідуума, а саме – з цінностями, потребами і мотивами. Так, О.В.Мартінова розглядає смисложиттєві орієнтації як ієрархічну модель “смисложиттєвих прошарків”, які включають побутові, егоцентричні, абстрактно-теоретичні, ситуативні, вищі та інші типи [4]. Автор підкреслює, що кожному типу смисложиттєвих орієнтацій відповідає відповідний блок цінностей. Згідно з В.Е.Чудновським, смисложиттєві орієнтації формуються на базі вищих мотивів і, в свою чергу, зумовлюють певний спосіб дій і операцій, які спрямовані на досягнення цілей” [8].

Для становлення смисложиттєвих орієнтацій індивідуума сензитивним є юнацький вік. У якості однієї з провідних детермінант смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці автори називають зміну соціальної ситуації розвитку юнаків, необхідність здійснення власного вибору подальшого життєвого шляху в різних модусах життєдіяльності: професійному, сімейному, міжособистісному та ін. [1]; [4]; [5].

У роботах В.Франкла [7], В.Е.Чудновського [8] та ін. в якості основного механізму смисложиттєвих орієнтацій розглядається рефлексія. Як зазначають автори, сензитивним для становлення рефлексії є саме юнацький вік. В.Е.Чудновський підкреслює значущість становлення як “вищого рівня рефлексії”, так і рефлексії особистості щодо окремих фаз і аспектів власного життя. Згідно з автором, різні прояви рефлексії відображають складну динамічну систему вже існуючих смисложиттєвих конструктів особистості і сприяють формуванню нових [8].

У роботах сучасних українських і російських авторів все більша увага приділяється дослідженню проблеми взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій та професійної самореалізації юнаків. У дослідженнях К.В.Карпинського [2], В.Франкла [7], В.Е.Чудновського [8] та ін. підкреслюється думка про те, що становлення смисложиттєвих орієнтацій у цілому є необхідною передумовою визначення індивідуумом смислу в різних аспектах власного життя, зокрема – в професійному, а отже – і формування потреби в професійному зростанні й самореалізації.

Подальший розвиток даної проблеми представлено у роботах О.В.Мартинової [4] та О.І.Мешко [5]. Дослідження О.В.Мартинової присвячено проблемі особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів. Автор підкреслює, що недостатність формування смислового аспекту професійного самовизначення студентів, низький рівень розвитку у них професійних цінностей часто призводить до гальмування професійної самореалізації юнаків і, як наслідок, – їх переорієнтацію на інші професії або становлення формального ставлення до обраного фаху як до необхідної, обумовленої соціальними обставинами, а не їх власним вибором, складової власного життя [4]. У дослідженнях О.І.Мешко акцент робиться на значущості професійних смислів у загальній ієрархії смисложиттєвих орієнтацій особистості юнаків. Автор підкреслює, що становлення гармонійної системи смисложиттєвих конструктів психіки індивідуума можливе тільки в тому випадку, коли професійні смисли займають високий ранг в ієрархії смисложиттєвих орієнтацій індивідуума [5].

**Висновки.** Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що проблема смислу життя в психологічній науці не є новою. У роботах вчених аналізуються різні аспекти даного феномену – чинники, структури, рівні й ієрархічні моделі, взаємозв'язки смисложиттєвих орієнтацій з іншими важливими феноменами особистісного розвитку, особливості смисложиттєвих орієнтацій в сензитивному періоді, юнацькому віці, та ін. Проте у роботах авторів аналізуються переважно 1-2 аспекти такого феномену. Це зумовлює необхідність проведення подальших комплексних

досліджень генезису смисложиттєвих орієнтацій у діалектичній єдності з іншими феноменами особистісного розвитку, виявлення ролі й місця смисложиттєвих орієнтацій у процесі становлення людської індивідуальності, духовності, розгортання психічного розвитку індивідуума загалом.

### **Список використаних джерел**

1. Быкова Н.Л. Специфика смысловых ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05: / Быкова Наталья Львовна. – Самара, 2005. – 205 с.
2. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: / Карпинский К.В. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла : дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.11: / Леонтьев Дмитрий Алексеевич. – М., 1999. – 535 с.
4. Мартынова Е.В. Роль смысловых ориентации в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е.В.Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. С. 109-113.
5. Мешко О.І. Творча самореалізація особистості вчителя і деякі аспекти розвитку його професійно-педагогічної позиції / О.І.Мешко // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2011. – т. XIII. – ч.4. – С. 240-247.
6. Пашукова Т.И. Формирование мировоззрения и смысловых ориентации в юношеском возрасте / Т.И.Пашукова // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XIV симпозиума. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 93-95.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
8. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / Чудновский В.Э. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
9. Ebersole P. Meaning in Life Depth: The MILD / P.Ebersole, G.Quiring //Journal of Humannistic Psychology. – Vol.31. – 1991. – No.3. – P.113-124.

## **Вплив психологічних захистів на смислові аспекти та індивідуальні особливості рефлексивного мислення суб'єкта**

Проблема особистісного становлення на етапі професійної підготовки фахівців гуманітарної сфери є однією з актуальних в психологічній науці. Одним із її аспектів є проблема спрямованості, дослідження якої передбачає врахування тенденцій психіки.

У вітчизняній психології підкреслюється досвідно-діяльнісне походження тенденцій як динамічних сил, які виражаються в потребах, інтересах, ідеалах як численних проявах спрямованості особистості. У зв'язку з цим «спрямованість» у наукових джерелах (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін..) [2;3] розглядають у зв'язку з поняттям «особистість» і визначають «як стійку (трансситуативну) скерованість, орієнтованість думок, почуттів, бажань, фантазій, вчинків людини, яка є наслідком домінування певних (головних, провідних) мотивацій» [1, с.323]. Подібний підхід виключає категорію «позадосвідне», що спостерігається в пріоритеті уваги науковців до сфери свідомого при ігноруванні сфери несвідомого.

Вагомий внесок у розробку проблеми глибинно-психологічного пізнання психіки в єдності свідомої і несвідомої сфер здійснює психодинамічна теорія, що розвивається у дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко. Розроблена в межах психодинамічної теорії «Модель внутрішньої динаміки психіки» («Модель» скорочена назва рис. 1) ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного в його суперечливій сутності і єдності свідомого і несвідомого [4].

Внутрішня суперечність психіки, яка знаходить вияв у тенденціях («до сили» і водночас «до слабкості»; прагненні до людей і одночасному відстороненні від них; «до життя» і водночас «до смерті»), зумовлена тяжінням до минулого досвіду (у дитинство) та до соціальних успіхів (у майбутнє) та поєднанням цих суперечливих тенденцій в їх співіснуванні, без взаємного нівелювання. Інтеграція різноспрямованих тенденцій забезпечується системністю дії психологічних захистів (базальних та ситуативних), які підтримують ілюзію цілісності психіки шляхом відступів від реальності [4].

Одним із наших стверджень є наступне: внутрішня суперечність психіки, обумовлена різноспрямованими тенденціями, маскується від свідомості системою психологічних захистів шляхом зміщення акценту мотивації у просоціальну площину не лише на поведінковому та енергетичному рівнях (що має місце в описаному З. Фрейдом

механізми сублімації), а і на когнітивному. Останнє знаходить вияв як у процесах смислоутворення, так і в індивідуальних характеристиках рефлексивного мислення суб'єкта.

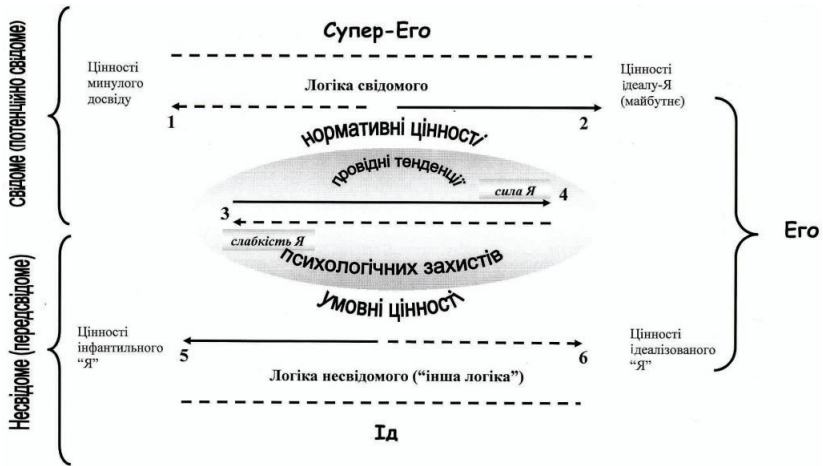


Рис.1. Модель внутрішньої динаміки психіки (за Т.С. Яценко)

**Мета статті:** дослідити вплив психологічних захистів на смислові аспекти та індивідуальні особливості рефлексивного мислення суб'єкта.

Дослідження Т.С. Яценко внесли суттєві уточнення в розуміння едіпальних залежностей суб'єкта і поставили акцент на платонічно-соціальному факторі, який їх детермінує, що відсуває в сторону чуттєво-сексуальний аспект, який латентно зберігає енергетичні пріоритети [4]. Дане уточнення в розуміння едіпальної залежності виводить на перший план психологічні захисти (зокрема базальні) у розрізі їх опосередкованого впливу на смислові аспекти когнітивного рівня свідомості, а також дозволяють розглядати ідентифікацію та інтроєкцію як механізми процесів смислоутворення. Глибинна детермінованість даних механізмів у процесах смислоутворення маскується психологічними захистами (базальними та ситуативними) шляхом асимілювання інтроєктів з соціальними нормативами, загальноприйнятими цінностями. Базальні захисти здатні інтегрувати досвідне і позадосвідне, що на когнітивному рівні знаходить вираження в індивідуалізованій семантиці умовних цінностей. В умовних цінностях конкретизується особистісна значимість для суб'єкта різних аспектів дійсності, відношень, дій, тобто їх смисл у

просоціальної площині. Спрямованість психіки на «глибинні цінності» (цінності «інфантильного Я», див. «Модель» стрілка 5), яка реалізується через процеси заміщення, переносу та ін., маскується дією ситуативних захистів, які підтримують ілюзію цілісності психіки. Ситуативні захисти реалізують соціально-адаптивний вектор спрямованості психіки шляхом раціоналізації смислу власної активності відповідно до просоціальних норм, які презентовані в семантиці умовних цінностей.

За таких обставин реалії психічного в його цілісності зазнають дезінтегрування, що обумовлено пріоритетом просоціальних мотивів, які на рівні свідомості презентовані умовними цінностями, і витісненням глибинно-детермінованої мотивації (інфантильних цінностей). Глибинна мотивація активності, детермінована спрямованістю на цінності «інфантильного Я» (див. «Модель», стрілка 5), є недоступною для рефлексивного осмислення суб'єкта. Її вплив опосередковано виражається в індивідуальних особливостях мисленнєвої діяльності суб'єкта.

Аналіз емпіричного матеріалу у ході проведення глибинної психокорекції доводить, що формування тенденцій психіки започатковується вже в інфантильні періоди життя під впливом жорсткого виховання, критичного ставлення до дитини з боку батьків, її неприйняття, відчуження, та ін.. Вже в інфантильний період у дитини формується захисна реакція самообмеження активності, у тому числі і мисленнєвої, неусвідомлюваної готовності до блокування вираження власних почуттів, прийнятті пасивної позиції, закритості для уникнення травмивних переживань. Така захисна реакція у подальшому набуває генерального вираження в спрямованості психіки до дистанціювання, капсулювання власного потенціалу, недовірі до власної здатності суджень і залежності від думки іншого, високої конформності та ін. Глибинна мотивація спрямованості психіки, якою є страх критики, негативної оцінки, осудження, невпевненість, на когнітивному рівні маскується дією психологічних захистів через прийняття пасивної позиції або ролі спостерігача («оскільки в такій позиції вже ніхто не зможе покритикувати»); критичного ставлення відносно інших; схильності до знецінення та дискредитації людей. Останнє породжує у суб'єкта ілюзію «сили», відчуття якої забезпечують ситуативні захисти (через раціоналізацію, аргументацію, інтелектуалізацію). Ілюзорність відчуття «психологічної сили» полягає в тому, що залишається значимість батьківського інтроєкту, фіксація на критичному ставленні батьків (заміщенням яких у подальшому можуть виступати вчителі, начальники, партнер), тому особа відчуває внутрішню «розщепленість», дезінтеграцію, відчувається невпевнено в ситуаціях, коли її оцінюють, перевіряють.

Глибинна вмотивованість мислення виражається в неусвідомлюваному очікуванні суб'єктом, при висловлюванні своїх думок, схвалення і визнання іншими людьми. Особа неусвідомлено керується відповідністю власних суджень «авторитетній думці» (як заміщення авторитета батька), що дозволяє знизити страх критики і помилки. Впевненість в істинності суджень визначається не з позиції результативності власних розмірковувань, а ґрунтується на їх відповідності загальноприйнятим стандартам, шаблонам, що слугує показником зниження самостійності мислення. Низька самостійність та критичність мислення проявляється в постійному апелюванні до авторитетів, занепокоєнні тим, наскільки судження узгоджується з думками інших.

Психологічні захисти маскують інфантильний інтерес більш прийнятними для суб'єкта цінностями і правилами і підтримують ілюзію цілісності психічного, що на когнітивному рівні забезпечують різного роду логічні пояснення, умовиводи, аргументація дій, а раціоналізація спирається на умовні цінності як мотиви обґрунтування доцільності власної активності у просоціальній площині.

**Висновки.** Внаслідок дії захисної системи рефлексивне відображення суб'єктом смислу власної активності є обмеженим і частковим, оскільки поза усвідомленням залишаються глибинні детермінанти, які невидимо для суб'єкта визначають його потенційну активність, що реалізується через процеси заміщення, переносу, ідентифікації та ін.

#### **Список використаних джерел**

1. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. -672 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность./А.Н. Леонтьев – М., Изд-во политич. литер., 1977. – 303 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
4. Яценко Т.С. Основы глубинной психокорекції: феноменологія, теорія і практика: [навч. посібник]/ Т.С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382с.: іл. – (Навчальне видання).



## **Вплив ціннісно-цільового компоненту на життєве самовизначення майбутнього вчителя**

Процес розвитку особистості та її ціннісно-професійне самовизначення залежить від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності і продуктивності самої особистості. І.Д.Бех підкреслює, що особистісний ріст залежить від того, наскільки певна особистість «поєднується з загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою укріплюється її духовна свідомість. Остання виступає у якості тієї внутрішньої інстанції, в якій здійснюється згадане єднання, як процес набуття смислу соціальних вимог» [1; с. 21]. Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є «дійовим носієм моральних норм, на якого можна покласти іншій людині при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що марнотратним» [1; с.20].

Важливим для нас є положення про те, що одним із основних факторів формування особистісних цінностей «вважається свідомо інтелектуальна робота людини по все більш глибокому і широкому відображенню дійсності, а не внутрішньо-спонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій» [1; с.18]. Структура людських здібностей формується і будується «не на основі вроджених і підсвідомих, сліпих внутрішніх динамічних тенденцій, а свідомого, осмисленого відображення зовнішньої дійсності» [1; с. 18].

Ціннісні орієнтації є однією з важливих детермінант самоактивності, «адже цінності є, безумовно, тим утворенням у свідомості й самосвідомості, котре найтісніше пов'язане зі сферою потреб особистості, а значить, безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда» [4; с. 18-19]. «Однією з провідних детермінант самоактивності особистості у виховному процесі є система ціннісних орієнтацій, що внутрішньо визначає напрям і зміст самоактивності, її мотивацію. Водночас слід підкреслити, що певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, котрі пов'язані з відповідними формами життєдіяльності, у якій здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із «явища зовнішнього» у «явище для себе», тобто відбувається переведення суспільних цінностей у суб'єктивно значущі цінності для даного індивіда» [4;с.21-22].

З цих положень випливає припущення, що процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних

умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого системного характеру і справляють регуляторний вплив на самостійність особистості.

Особливо важливим для нас було положення про те, що, «перше, залежно від того, наскільки забезпечується можливість безпосередньої участі ... в апробації цінностей, їх трансформації, наданні їм нових смислових відтінків, тобто якою мірою індивіди виступають як «співтворці» суспільних цінностей; по-друге, залежно від того, якою мірою такі цінності включені в реальний життєвий контекст (тобто, чи є вони реальними життєвими цінностями у конкретному соціальному середовищі, чи, можливо, лише декларованими, і внаслідок цього такими, що фактично не мають належної спонукальної сили)» [4; 24].

Система розширення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя розроблена нами у вигляді спецсеминару «Ціннісні орієнтації вчителя», який включав в себе теоретичну та практичну частини [2; 3]. В основу практичних занять покладений системоутворюючий фактор самопізнання як провідного компоненту інтеграції психологічних знань у свідомість майбутнього вчителя, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії і вчинки, підвищення самоактивності та врешті особистісне зростання, яке передбачає і розширення ціннісних орієнтацій. Саме самопізнання та адекватне самооцінювання виступають важливими умовами розширення ціннісних орієнтацій, самоактуалізації особистості. Вони обов'язково передують не тільки процесам самовиховання і самореалізації, але й кожному окремому актові цілепокладання. Якщо людина не встигла ще сама розібратись в тому, до чого вона прагне, що є смыслом її життя, що їй потрібно, якою вона прагне бути у ставленні до людей і до себе самої, які якості їй слід розвивати, а яких рішуче позбавлятися, то це є свідченням відсутності свободи самоздійснення та цілісної самоактуалізації такої особистості.

Життєве самовизначення на основі ціннісних орієнтацій є невід'ємним атрибутом людського буття, оскільки у кожен момент життя людина може бути поставлена перед необхідністю прийняття і здійснення самостійного рішення. Життєве самовизначення на основі пріоритетної системи ціннісних орієнтацій «чи ... вибір у плані однієї з ліній розвитку особистості або ж загальної спрямованості життєвого шляху, являє собою процес, що зачіпає практично всі підструктури особистості» [5; 95].

**Висновки.** Життєве самовизначення являє собою інтегроване поєднання морально-світоглядного, ціннісно-цільового і мотиваційного самовизначень особистості, провідними компонентом серед яких є ціннісно-цільовий компонент, оскільки у ситуації життєво значу-

щого вибору чітко виступають ціннісні орієнтації особистості, котрі відбиваються на характері прийнятих рішень особистості.

### **Список використаних джерел**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.:ІЗМН, 1998.-204с.
2. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів ВНЗ / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124с.
3. Максимчук Н.П. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: монографія / Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. – 180 с.
4. Психологія самоактивності особистості учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник / За заг. ред . М. Й. Боришевського, – К.: ІЗМН, 1998.-192с.
5. Соболева Н.И. Мироззрение и жизненный выбор личности / Н.И. Соболева. – К., 1989. – С.95.

*О.А.Чеканська*

## **Соціальне та духовно-ціннісне становлення особистості у науковому доробку вчених Поділля**

Взагалі формування особистості та її розвиток у соціумі може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані всі зовнішні та внутрішні фактори, які на неї впливають, їх складні взаємозв'язки. Усвідомлення соціальної сутності особистості відбувалося впродовж багатьох років, оскільки особистість – категорія історична і соціальна одночасно – належить до певної епохи нації, класу, групи і т.п. Хід історії показує, що будь-яка епоха готує людину не до життя взагалі, а до життя в конкретно-історичних умовах [4]. Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності природних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і, насамперед у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освітньо-виховний процес, пізнання культури свого суспільства і спілкування з оточуючими її людьми та ін. [3].

Положенням про процес соціального становлення і розвитку особистості відведене значне місце в науковій спадщині І. І. Огієнка.

Духовна особистість, у розумінні І. І. Огієнка, – це особистість, яка присвятила своє життя в ім'я кращої долі свого народу, державної незалежності, відданості національним і християнським ідеалам, а також створює умови для поліпшення “духовного соціального життя людей” [3]. Основними чинниками, які, на думку І. І. Огієнка, мають вирішальне значення у процесі формування особистості, є: природні задатки; звички, набуті в ранньому дитинстві; система виховних впливів під час навчання в школі; виховні засоби навколишнього середовища. І. І. Огієнко вважав, що основним у розвитку особистості є правильне визначення її соціальної спрямованості: необхідно вчити дітей, як слід поводитись у своїй родині, поєднуючи особисті потреби з суспільними інтересами та інтегруючи у вихованні кращі загальнолюдські якості з національними [4].

Величезного значення в процесі соціального становлення особистості І. І. Огієнко відводив родині. Родина була і повинна залишатися атмосферою тепла, любові і довіри, зосередженням духовного і душевного світу дитини, найпершим і найближчим оточенням, в якому вона день за днем вбирає і активно переосмислює людські цінності. Становлення і розвиток дитини як особистості, формування рис характеру – гуманності, милосердя, співчуття, любові до людей та національної свідомості – визначаються тією атмосферою, тим реальним життєвим оточенням, у яке вона потрапляє з перших років життя: “... дитячий садок, школа, товариство з вулиці, різні юнацькі організації і церква. Кожний з цих виховних чинників має свої особливості, але найважливішим по значенню є сім'я” [3]. Постійна підтримка ініціативи дітей, поступове залучення їх до активної участі в сімейному спілкуванні сприяють формуванню ціннісних орієнтацій, оцінок, власних поглядів на найрізноманітніші життєві явища родинного і суспільного життя [4].

І. І. Огієнко зазначав, що однією з головних умов формування й розвитку особистості є її ставлення до минулого, сучасного та майбутнього своєї країни. Творення свідомості особистості, її інтересів, потреб, теорій, соціальних установок і ціннісних орієнтацій, І. І. Огієнко наголошував, має реалізовуватись у процесі формування активної життєвої позиції особистості на базі її духовного розвитку та соціальної історії [3].

Вагомим внеском у розвиток психологічних знань на Поділлі відіграла активна педагогічна діяльність С. В. Балєя в Кам'янець-Подільському державному українському університеті (1918-1920 рр.). С. В. Балєй багато часу приділив вивченню психології особистості дитини. Психічний розвиток дитини С. В. Балєй розглядав як постійний процес пізнання навколишнього світу з властивим йому способом для кожного вікового періоду [1].

Соціальне та духовне становлення особистості, на думку С. В. Балея відбувається в освітньо-виховному процесі. Під вихованням, він розуміє суспільні відносини, при цьому суспільні відносини для нього – це стосунки між людиною і людиною. Він виділяє зовнішнє виховання (гетероедукцію) та самовиховання (автоєдукцію). Гетероедукція, С. В. Балея вважає, простежується у двох формах соціальних впливів: інтенціональній та побічній. Цілі інтенціонального виховання виконують навчальні заклади, а побічне виховання є наслідком позашкільних впливів [1].

Науковими дослідженнями в області дитячої, соціальної та педагогічної психології займався також уродженець Поділля В. В. Зеньковський. “Соціальне виховання, його задачі й шляхи” (1918) була однією з перших праць, в якій розглядаються проблеми духовного виховання. В. В. Зеньковський сформулював завдання соціального виховання, показав соціальні сили і рушії в душі дитини і тим самим визначив можливості, шляхи й засоби соціального розвитку й виховання особистості. Принцип особистісної орієнтації виховного процесу стає одним з провідних у практичній діяльності педагога. Особиста орієнтація виховного процесу вимагала визнання і поваги до дитячої індивідуальності. Тому педагог, на думку В. В. Зеньковського, має будувати виховний процес, враховуючи і спостерігаючи в буденності людини її духовні завдання, можливість творчого розвитку особистості і розкриття даних її талантів [2]. Видання психолого-педагогічних праць поставило вченого у низку відомих соціальних педагогів початку ХХ ст.

В. В. Зеньковський розглядає існування людини в середині суспільства через комплексний процес соціалізації індивіда, що являє собою включення її в соціальні зв’язки та інтеграції її до певної соціальної групи з метою встановлення її соціальності. В. В. Зеньковський розуміє соціальне виховання як таке, що веде до суспільства соціального партнерства: “Соціальне виховання повинно мати соціальний ідеал, в якому не тільки закладено творчу, перетворювальну силу, але і виразно визначено мету, до якої прагне людство. Лише в світлі соціального ідеалу може бути правильно організовано і поставлено соціальне виховання, може бути осмислено те прагнення людини до соціального спілкування, яке притаманне їй з самого початку її існування” [2, с. 301]. В. В. Зеньковський відзначав, що людина ніколи не може бути поза соціальних зв’язків, поза соціального середовища, але і педагогічний вплив не може бути вдалим, якщо буде трактувати дитину як закрити індивідуальність [2].

**Висновки.** Наукова діяльність І. І. Огієнка, С. В. Балея і В. В. Зеньковського була важливим джерелом для розвитку духо-

вної й соціально-свідомої особистості в подільському університеті на початку XX століття.

#### **Список використаних джерел**

6. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX – перша половина XX ст.) / Данилюк І. В. – К.: Либідь, 2003. – 152 с.
7. Зеньковский В. В. Психология детства / Зеньковский В. В. – Лейпциг: Сотрудник, 1924. – 348 с.: іл.
8. Кучинська І. О. Виховання духовних цінностей дітей та молоді у творчій спадщині Івана Огієнка / Кучинська І. О. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 103 с.
9. Матвійчук Н. С. Розвиток соціально-педагогічних ідей в Україні у XIX-XX ст. [Електронний ресурс] / Матвійчук Н. С. // file://localhost/F:/Новая%20папка/1,%202,%203%20%20Розділи/Розділ%203/Огієнко/27.htm.

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

---

*Т.О.Богущька*

## Генетичні аспекти етіології аутизму

Не дивлячись на чималу кількість досліджень, багато питань стосовно етіології аутизму залишаються на даний момент без однозначної відповіді. Особливо звертає на себе увагу різке зростання кількості дітей з даною патологією за останні десятиріччя. Огляд зазначених літературних джерел не дозволяє стверджувати, що має місце “вибух” мутацій, наслідком яких і є аутизм. Очевидно, він пов’язаний з патофізіологічними процесами, що виникають в результаті взаємодії впливу негативних середовищних факторів на ранніх етапах розвитку організму та певних генетичних факторів.

Як уже зазначалось, етіологія аутизму є складною, і у багатьох випадках першопричина появи даної патології є незрозумілою. Прийнято вважати, що аутизм є гетерогенним порушенням, яке діагностується на основі великої кількості критеріїв. Ряд дослідників пропонують ділити синдром на пов’язаний з генетичними змінами і негенетичними. З точки зору клінічних характеристик, відмінностей між цими двома групами практично немає. До негенетичних відносять фактори, що негативно впливають на розвиток мозку, і в першу чергу це стосується пренатального періоду. Генетичні форми аутизму пов’язують з мутаціями генів, які контролюють розвиток мозку.

Дослідження сімей дітей з цією патологією та використання близькокого методу дало можливість низці дослідників виявити генетичну складову етіології широкого спектру аутистичних змін [3, 4, 5, 6]. Четверта частина випадків аутизму асоціювалась узгаданих авторів з таким генетичним порушенням як ламка X – хромосома або з інфекційними захворюваннями. Генетичні дослідження показали існування зв’язку між аутизмом та такими маркерами розвитку мозку, як c-Harvey-ras онкогена ген EN2 [4, 5].

Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкіна також звертають увагу на вірогідність зв’язку раннього дитячого аутизму з хромосомною патологією – синдромом Дауна, дубль У, синдромом ламкої X – хромосоми, а також обговорюють механізм аутосомно-рецесивної передачі даної патології [1]. Серед сиблінгів частота аутизму становить 1 : 35 – 37, що в 50 разів перевищує частоту даного показника в за-

гальній популяції. І що дуже важливо, конкордатність по ранньому дитячому аутизму у дизиготних близнюків складає 30 – 40%, а у монозиготних – 83 – 95% [1, 2].

Надзвичайно важливою подією початку ХХІ сторіччя стало створення в 2007 році психіатрично-геномного консорціуму, мета роботи якого полягала у дослідженні генетичних аспектів таких найбільш поширених психічних розладів як синдром дефіциту уваги та гіперактивності, біполярного розладу, депресивного розладу, шизофренії та розладів аутистичного спектру [3]. Для проведення такого аналізу було залучено вчених з більш ніж 19 країн.

Завдяки цій роботі описано фенотипічні і генетичні перекриття між розладами аутистичного спектру і шизофренією, а також деякі генетичні перекриття між аутизмом і синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. Результати проведених клінічних, епідеміологічних і молекулярно-генетичних досліджень свідчать про те, що деякі генетичні фактори ризику є загальними для нервово-психічних розладів. Так, наприклад, було показано, що локус, який раніше тісно пов'язували з шизофренією (MIR137iDPYDнахромосомі 1), має безпосереднє відношення до розладів аутистичного спектру. Цей висновок узгоджується з опублікованими раніше повідомленнями про те, що розлади аутистичного спектру пов'язані з мікроделецією даної ділянки [6].

**Висновки.** Очевидно, саме ці результати дали можливість науковцям сформулювати думку стосовно плейотропії зазначених генетичних факторів. Велике значення має також дослідження в контексті даного проекту конкретних біологічних шляхів, які відіграють важливу роль у патогенезі зазначених психічних розладів. Перш за все, це стосується генів, які регулюють активність кальцієвих каналів в мембранах – каталізують дифузю іонів кальцію через трансмембранні канали [3].

#### **Список використаних джерел**

1. Мастюкова Е.М. Основы генетики / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина // Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии. – М.: Владос, 2001. – С. 321 – 333.
2. Москаленко А.А. Порухення психічного розвитку дітей – ранній дитячий аутизм / А.А. Москаленко // Дефектологія. – 1998. – № 2. – С.89 – 92.
3. Cross-Disorder Group of the Psychiatric Genomics Consortium. Identification of risk loci with shared effects on five major psychiatric disorders: a genome-wide analysis. – The Lancet, Early Online Publication. – 2013. – Feb 28.doi:10.1016/S0140-6736(12)62129-1



4. Folstein S.E., Piven J. Etiology of autism: genetic influences// Pediatrics. – 1991. – May, 87(5 Pt 2). – P.767-773.
5. Trottier G., SrivastavaL.,Walker C.D.Etiology of infantile autism: a reviewof recent advances in genetic and neurobiological research.//J. Psychiatry Neuroscience. – 1999. – March24(2). – P. 103–115.
6. WillemsenM.H., VallesA., KirkelsL.A., et al. Chromosome 1p21.3 microdeletions comprising DPYD and MIR137 are associated with intellectual disability.-J. Med. Genet.,2011. – №48.-P.810-818.

*Marek Paluch*

## **Edukacja jako działanie profilaktyczne i prewencyjne**

W ostatnich latach w Polsce dokonują się zmiany we wszystkich dziedzinach życia ekonomicznego, technologicznego, prawnego i społecznego. Zmiany społeczne wywołują szereg pozytywnych jak i negatywnych zjawisk. Do korzystnych zmian zaliczyć można rozwój gospodarczy kraju, ogólna materialna poprawa życia ludzi, wyższe zarobki, otwarcie granic, swoboda podróżowania, rozwój edukacji i szkolnictwa wyższego, korzyści w dziedzinie dostępu do kultury, rozwój infrastruktury sportowej /EURO 2012 organizowane wspólnie przez Polskę i Ukrainę/, ochrona środowiska, zmiany w mentalności ludzi itp. Negatywne zaś zjawiska to wzrost przestępczości, bezrobocia, spadek poziomu życia ludzi klasy średniej, rozwój zjawisk z zakresu patologii społecznej od korupcji instytucji publicznych poprzez wykluczenie społeczne, bezdomność, bezradność, prostytucję, agresję i przemoc, wzrost samobójstw itp.

Od 1989 roku, kiedy Polska stała się państwem demokratycznym i w 2004 roku przyjęta została w poczet państw członkowskich Unii Europejskiej, życie przeciętnych ludzi zmieniło się, dla jednych w pozytywny a dla innych negatywny sposób. Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej jest niewątpliwym doniosłym wydarzeniem w rozwoju kraju. Gwałtowne przemiany, jakie ogólnie zaszły w Europie Środkowo-Wschodniej, warunkują rozwój współczesnego człowieka . Stawiają go przed budową nowego systemu wartości i modernizacją istniejących. Edukacja winna kształtować postawy współczesnego człowieka, postawy o charakterze adaptacji i twórczości, które wymagają od jednostki zdolności samorealizacji i umiejętności niekonwencjonalnego działania i kreowania rzeczywistości [1: 39]. Człowiek musi być przygotowany do stawiania czoła wszystkim przeszkodom i zagrożeniom jakie niesie współczesny świat oraz środowisko w którym żyje. Warto podkreślić, że w Polsce w okresie transformacji społecznej obserwuje się narastającą falę zjawisk patologicznych.

Badania wskazują, że dynamika tych zjawisk ma tendencje generalnie wzrostowe. P. Sztompka twierdzi, że społeczeństwo zmienia się i mamy do czynienia z rzeczywistą obecnością „ryzyka” :

możliwość katastrof zagrażających każdemu bez względu na klasę, przynależność etniczną, stanowisko /np. wojna nuklearna, zatrucie środowiska/;  
globalizacja ryzyka /rynki finansowe, wstrząsy polityczne/;  
instytucjonalizację ryzyka /hazard, ubezpieczenia/ [2: 91], ponadto zmiana przynosi różnego typu zagrożenia w odczuciu obiektywnym i subiektywnym.

Jak pisze Z. Bauman „żyjemy w społeczeństwie atakowanym ze wszystkich stron – społeczeństwie, w którym przemoc, oskarżenia o przemoc i oczekiwanie przemocy stają się głównymi narzędziami jednostkowego i grupowego samookreślenia [3: 15]. Autor ten podaje, że „specyficzne formy przemocy – gdzie agresja jest ich immanentną własnością- wynikają z prywatyzacji, deregulacji i decentralizacji kwestii tożsamości...” prowadząc do wykluczeń społecznych.

Ponadto można w Polsce zauważyć pewien dualizm procesów przejawiający się rozdźwiękiem pomiędzy „funkcjonalnymi – zgodnymi z oczekiwaniami a dysfunkcjonalnymi, „wywołującymi nieoczekiwane skutki uboczne o zwykle negatywnym charakterze/ [4: 49]. Te i inne problemy transformacji systemowej wywołują często stan lęku, niezadowolenia, zagrożenia. Zjawisko patologii społecznej w kontekście działań społeczno-wychowawczych i edukacyjnych budzi szerokie zainteresowanie, gdyż te mają wpływ na człowieka i ogólnie na społeczeństwo, przynosząc straty i niepokój o bezpieczeństwo własne i najbliższego otoczenia, naruszające potrzebę ładu społecznego, poczucie przewidywalności zdarzeń, możliwość planowania lub choćby antycypowania przyszłości, a wreszcie godzącego w poczucie tożsamości społecznej jednostki [5: 9].

Horbowski A. pisze, że zaistnienie w wyniku przemian politycznych, gospodarczych i społecznych wolności intelektualnej człowieka stworzyło przesłankę do działań wychowawczych umożliwiających pełny rozwój indywidualny. Jak twierdzi autor cytowanej publikacji w wyniku równoczesnych działań edukacyjnych w zakresie wychowania umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego, zdrowotnego dochodzi również do rozwoju społeczeństwa [6: 7]. Krauz A. wskazuje, że współczesny świat rozpędzony rewolucją informacyjną przeobraża i przyspiesza zmiany we wszystkich dziedzinach życia. Tworzy nowy konkurencyjny świat gospodarki i wiedzy , globalnej informacji przenikającej do globalnej wioski, gdzie innowacyjność i szybkie ciągłe zmiany stają się codziennością, a wiedza, kwalifikacje i kompetencje oraz informacja stały się tworem pierwszej potrzeby. Autor podkreśla, że ponadto społeczeństwo informacyjne ma za zadanie stworzenie możliwości komunikowania się, swobodnego funkcjonowania wielu różnorodnych grup w obrębie całości społeczeństwa globalnego [7: 11].

Zmiana systemu społecznego wraz ze zmianą myślenia i zachowania się jednostek przynosi szereg problemów wychowawczych. Należy podnieść również problem młodzieży dotkniętej wykojeniem społecznym. Jednym z ważniejszych

zagadnień w okresie zmian jest socjalizacja. Socjalizacja przystosowując jednostkę do społeczeństwa i dostosowując ją do kulturowo aprobowanych wzorów zachowania się w różnych sytuacjach społecznych, w konsekwencji kształtuje jej osobowość [8: 12]. Polski socjolog Szczepański J. wymienia zadania socjalizacji:

włączając wychowanie „uczy dyscypliny, panowania nad popędami i potrzebami, zaspokajania ich w sposób przewidziany w danym społeczeństwie, uczy panowania nad odruchami i emocjami, zachowania się zgodnie z obyczajem czy korzyścią jednostki;

wpaja ona także aspiracje, czyli dążenia do tego, aby osiągnąć pewne rzeczy, cechy pożądanego i dążyć do uznania;

przyswajanie umiejętności i granic, ról społecznych;

socjalizacja daje także sprawności i kwalifikacje zawodowe oraz umiejętności potrzebne do życia w danej cywilizacji itp.[9: 94].

Szereg problemów w okresie zmian społecznych dotyczy dzieci i młodzieży oraz rodzin, które nie mogą przystosować się do rzeczywistości w której żyją. Jednym z zagrożeń jest uzależnienie od alkoholu i narkotyków. Brzezińska A. i Hornowska E. wymieniają czynniki zwiększające niebezpieczeństwo sięgania po wymienione środki:

przyzwolenie dorosłych – rodziców, nauczycieli i innych osób – na picie alkoholu przez osoby nieletnie;

brak stabilnej sytuacji rodzinnej np. konflikty rodzinne, rozwód rodziców, uzależnienie kogoś z rodziców, wzorzec radzenia sobie za pomocą alkoholu z kłopotami dnia codziennego i silnymi emocjami;

brak więzi łączących dorastającego z rodziną, brak uwagi, zrozumienia i emocjonalnego wsparcia ze strony rodziców;

niechęć do szkoły na skutek trudności w nauce bądź poczucie niezrozumienia i brak akceptacji ze strony nauczycieli;

poczucie alienacji jako rezultat trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami [10: 105].

Jednym z ważnych problemów wychowawczych w czasie zmian, jest kształtowanie postaw otwartości i tolerancji wobec inności. Wesołowska H. pisze, że tolerancja jest ważnym pojęciem w języku wszystkich współczesnych społeczeństw dlatego w procesie kształcenia należy na to zagadnienie zwracać szczególną uwagę. Autorki podkreślają, że dla praktyki tolerancji ważne jest zdobywanie następujących umiejętności: komunikacja interpersonalna, rozwiązywanie konfliktów, wyrażanie własnych opinii i przekonań, zachowanie asertywne, empatia [11: 8]

Wychowanie jest czynnikiem rozwoju człowieka dlatego tak istotna jest tzw. interwencja o charakterze wychowawczym /edukacyjnym/, skierowanej na otoczenie, podejmowanej w celu stymulowania, ukierunkowywania i podtrzymywania przemian ładu społecznego [12].

Pałuch M., Horbowski A., Szmyd K. uważają, że ważnym zadaniem dla współczesnej edukacji jest utrwalenie w zachowaniu człowieka postaw

gotowości do akceptacji /poszanowania/ inności kulturowej, etnicznej, religijno-światopoglądowej i obyczajowej. Przecistawianie się wszelkiego typu zagrożeniom poprzez działania prewencyjne i profilaktyczne. Ograniczenie ksenofobii, stereotypów i wszelkich przejawów fundamentalizmu światopoglądowego i wyznaniowego. Kształtowanie wyważonego, krytycznego i rozumnego wczuwania się w problematykę ewolucji i zasad kultury życia społecznego, rozwijanie dystansu poznawczego i emocjonalnego do własnych doświadczeń oraz poznania systemów wartości innych narodów [13].

Na zakończenie podkreślić należy, że działalność edukacyjna i społeczno-wychowawcza -szczególnie w okresie zmian systemowych - ma olbrzymie znaczenie dla całego społeczeństwa. Każde działanie edukacyjne, które zmniejszy zjawiska z pogranicza patologii jest sukcesem wszystkich członków określonej społeczności. Należy mieć świadomość ograniczeń, które nie pozwolą na osiągnięcie stanu do którego wszyscy powinniśmy zmierzać a więc życia bez przemocy, lęku i zagrożenia.

### **Bibliografia**

1. Paluch M., Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, Sanok 2007.
2. Sztompka P., Socjologia zmian społecznych, Kraków 2005.
3. Bauman Z., Zindywidualizowane społeczeństwo, Gdańsk 2008.
4. Paluch M., Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską. Analiza wartości i postaw, Sanok 2009.
5. Pospiszyl I., Patologie społeczne, Warszawa 2009.
6. Horbowski A., Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych, Rzeszów 2000.
7. Krauz A., Edukacja jutra. System orientacji i poradnictwa zawodowego, Rzeszów 2010.
8. Kozaczuk F., Wartości i postawy nieletnich w różnym stadium wykołajenia społecznego, Rzeszów 2006.
9. Szczepeński J., Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1970.
10. Brzezińska A., Hornowska E., Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, Warszawa 2004.
11. Wesołowska H., Zaufal K.(red), Tolerancja.pl. Materiały dla nauczycieli, Kraków 2002.
12. Wiliński P., Miejsce interwencji edukacyjnej w procesie zmian społecznych. Materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji. Kształcenie liderów społeczności wiejskiej, 21-22 01.1997 Poznań.
13. Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice, Kraków 1999.

## **Відомості про авторів**

**Максименко Сергій Дмитрович**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Александровська Валентина Миколаївна**, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М.Горького, м. Донецьк, Україна.

**Бідонько Ірина Вікторівна**, здобувач кафедри психології управління, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ, Україна.

**Богуцька Тетяна Олександрівна**, кандидат біологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Боднар Дмитро Миколайович**, здобувач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Боднар Ірина Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Буга Євген Валерійович**, асистент кафедри соціології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

**Бурдукало Марія Миколаївна**, аспірантка кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Василюк Леся Григорівна**, старший викладач кафедри психології, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, Україна.

**Ващенко Ірина Володимирівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Галецька Інна Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Гапоненко Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут Криворізького національного університету, м. Кривий Ріг, Україна.

**Гончарук Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський

національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Гордєєва Алла Валеріанівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

**Гоцуляк Наталія Євгенівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Гріньова Ольга Михайлівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

**Грубі Тамара Валеріївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Гудима Олександр Васильович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Давидов Павло Григорович**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк, Україна.

**Данчук Юлія Петрівна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Дідик Наталія Михайлівна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Дметерко Наталія Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

**Докаш Віталій Іванович**, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри соціології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

**Дорофей Світлана Василівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-

Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Євченко Ірина Миколаївна**, аспірантка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Жигайло Наталія Ігорівна**, доктор психологічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Жуляк Наталія Вікторівна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-подільський, Україна.

**Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

**Іваннікова Анна Василівна**, старший викладач кафедри психології, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, Україна.

**Капустюк Олена Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Карамушка Людмила Миколаївна**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Коваль Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

**Корнієнко Інокентій Олексійович**, кандидат психологічних наук, доцент, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна.

**Крижанівська Глона В'ячеславівна**, аспірантка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Курбатова Альона Олександрівна**, старший викладач кафедри психології, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Київ, Україна.

**Лаптева Галина Романівна**, аспірантка кафедри психології розвитку факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Макарова Любов Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисци-

плін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк, Україна.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Маслюк Андрій Миколайович**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії психології ім. В.А. Роменця, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Медвідь Надія Петрівна**, асистент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Мельничук Тетяна Іванівна**, аспірантка лабораторії соціальної психології, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Михальська Світлана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Михальська Юлія Анатоліївна**, науковий кореспондент лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Михальський Анатолій Володимирович**, кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Налужна Тетяна Василівна**, асистент кафедри внутрішньої медицини №2, ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», м. Івано-Франківськ, Україна.

**Неведомська Євгенія Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри анатомії і фізіології людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

**Новицька Ія В'ячеславівна**, аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології, Дніпропетровський національний університет ім. О.Гончара, м. Дніпропетровськ, Україна.

**Огородник Ірина Степанівна**, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького, м. Донецьк, Україна.



**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Палюх Марек**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Республіка Польща.

**Панчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Пастушенко Валентина Семенівна**, науковий співробітник лабораторії психології навчання, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Порохняк Дар'я Сергіївна**, аспірантка кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Поцулко Олена Анатоліївна**, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет ім. М. Горького, м. Донецьк, Україна.

**Рогожинська Наталія Олександрівна**, науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Рогозіна Марина Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

**Романець Зоя Олексіївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Рубежанська Ірина Андріївна**, магістрант, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Світич Світлана Анатоліївна**, науковий співробітник науково-дослідної лабораторії здоров'язберігаючих освітніх технологій кафедри філософії і культури здоров'я, Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Дніпропетровськ, Україна.

**Сич Василь Михайлович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Сич Вікторія Олегівна**, науковий кореспондент лабораторії соціальної психології, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Скорич Лариса Петрівна**, асистент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Славіна Наталія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Смерічевський Едуард Францович**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та соціально гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк, Україна.

**Співак Віталій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Толков Олександр Сергійович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Федорчук Віктор Миколайович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Форноляк Інна Володимирівна**, аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка, заступник директора з науково-методичної роботи, практичний психолог загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №3, м. Обухів, Україна.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Чигирин Тетяна Олександрівна**, аспірантка, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

**Шавиро Ганна Святославівна**, аспірантка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Шебанова Віталія Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

**Шевченко Наталія Федорівна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

**Шевчук Олександр Володимирович**, аспірант кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Шевякова Наталія Леонідівна**, аспірант кафедри загальної та практичної психології Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

**Шинкарюк Анатолій Іванович**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Наукове видання

**Актуальні проблеми психології особистості  
та міжособистісних взаємин**

Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції

21-22 травня 2013 року

Головний редактор

*С.Д.Максименко*

Відповідальний секретар

*Л.А.Онуфрієва*

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 7.05.2013 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.

Ум.друк.арк. 14,19. Обл. вид. арк. 13,65.

Тираж 300 пр. Зам. № 185.

Надруковано ФОП Дегтяр А.Ю.

61000, м. Харків, вул. Якіра 1-Б, кв. 1

(свідоцтво серія B02 № 993878 від 3.08.2009 р.)