

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)
Брестський державний університет імені О.С.Пушкіна
(Республіка Білорусь)
Академія педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської
(м. Варшава, Польща)

Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

**Матеріали VI міжнародної
науково-практичної конференції**

24-25 квітня 2014 року

м. Кам'янець-Подільський, 2014

УДК 159.923(061)

ББК 83.37я43

А 43

Рецензенти:

У.Груца-Мьонік – доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща

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**, дійсний член 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 №3 від 27.03.2014 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №3 від 27.02.2014 р.)*

А43 **Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 24-25 квітня 2014 р.:** Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2014. – 328 с. – Укр., рос., польс., англ.

У матеріалах VI міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» окреслено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та зарубіжних 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

Генетико-модельючий метод дослідження особистості та
категорія нужди11

Krzysztof Vochenek

Personalizm jako afirmacja godności ludzkiej osoby16

Л.І. В'юнова, С.А. Михальська

Вплив батьківського ставлення на формування
особистості дитини19

Н.М. Гончарук

Психологічні характеристики комунікативної ситуації
та їх аналіз22

Н.Є. Гоцуляк

Аналіз терапевтичного аспекту катарсису в психодрамі25

Ю.П. Данчук, О.О. Чікірда

Особливості особистості зрілого віку, яка пережила
розлучення батьків у дитинстві27

Н.М. Дідик

Організаційні основи проведення тренінгу особистісного
зростання29

К.С. Максименко

Психологические истоки теории «Я»33

А.В. Маричева

Междисциплинарный статус категории субъект:
отнологическая, гносеологическая, методологическая,
антропо-аксеологическая, социальная и психологическая
перспективы научного исследования38

О.У. Mykhailenko

Role structure of an individual. Philosophical aspect42

О.В. Moshtak

Emotional and evaluation component in the meaning of the
pejorative unit44

Janusz Miqso

Interdyscyplinarna edukacja medialna jako budowanie
mostów międzypokoleniowych, międzynarodowych
dla lepszego człowieka, społeczeństwa i świata46

Katarzyna Naparło	
The history of trepanation in Peruvian cultures	50
В.С.Павлюк, Л.А.Онуфрієва	
Психологічні особливості самореалізації сучасної жінки	52
Т.В. Скрипаченко	
Сутність поняття «особистісне зростання»	57
А.М. Терещенко	
Діагностика оптимізму в контексті диспозиційної теорії	59
Urszula Gruca-Miąsik	
Moralne zobowiązania międzypokoleniowe	63
В.М. Федорчук	
Значущість тренінгу особистісного зростання	66
Ludmila Chomińska	
Wielowymiarowe oddziaływania wychowawcze w wieloaspektowej problematyce wychowania w rodzinie	70
А.В. Шамне	
Опозиції «зовнішне-внутрішнє», «індивідуальне-соціальне» у психосоціальному розвитку особистості	72
А.І. Шинкарьок	
До питання про критерії оцінки теорій особистості в психології	75
Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у властивості особистості	
Н.О. Божок	
Аналіз особливостей розвитку фрустраційної толерантності у пізньому юнацтві	77
В.Ф. Вінтоняк	
Методичні аспекти дослідження кар'єрного зростання офіцера	79
Н.В. Жиляк	
Реалізація юнаками смислових завдань щодо максимального прояву різновидів психомоторних якостей	82
Marek Paluch	
Zdolności adaptacyjne do nowych warunków – podstawą koncepcji człowieka innowacyjnego	85

Проблеми розвитку, формування, соціалізації особистості

В.І. Докаш

Спілкування як механізм комунікації та формування особистості86

О.В. Камінська

Психологічна модель залежності від азартних онлайн-ігор . . .91

О.М. Капустюк

Погляд на шлюбно-сімейні відносини засобами масової інформації94

Я.Ю. Кацович

Гендерні характеристики суб'єктів міжгрупової взаємодії . . .98

О.В. Крюкова

Особливості соціальної рефлексії як психологічного механізму соціального розвитку особистості у ранній юності100

Т.В. Лаврецька, С.А. Михальська

Особливості впливу дорослих та однолітків на розвиток спілкування дитини дошкільного віку104

В.Г. Лашук

Психологічні механізми виникнення та функціонування забобонів.107

Е.И. Медведская

К проблеме содержания интернет-общения подростков110

І.В. Моран

Культурний капітал як чинник толерантності студентів ВНЗ.114

А.В. Перепелиця

Професійно важливі якості особистості сучасної медичної сестри118

С.В. Скрипник, Н.С. Славіна

Методологічні основи корекції та профілактики тривожності в підлітковому віці.122

О.А. Чеканська, А.Л. Кухарева

Психологічні особливості сучасної сім'ї124

Н.Ф. Шевченко

Психолого-акмеологічні чинники професійної мотивації майбутніх фахівців.128

О.М. Юрчик

Психологічні особливості дітей-жертв шкільного насильства131

Експериментальні дослідження в психології особистості

Г.О. Глубока

Дослідження особливостей розвитку асертивної поведінки
в учнів професійно-технічних навчальних закладів135

Т.В. Грубі

Діагностичний інструментарій для дослідження
відданості персоналу організації138

О.А. Заржицкая

Возможности анализа конструирования телесности
личности в нарративном подходе в психологии143

Г.В. Квасник

Пошуковий експеримент у вивченні особливостей
когнітивного компонента гумору147

В.С. Пастушенко

Експериментальне дослідження рівнів прояву
самодетермінації особистості150

Р.Т. Сімко

Дослідження психологічних проблем, пов'язаних
зі зміною соціального статусу людини154

К.М. Шамлян

Диференційно-психологічний підхід у вивченні
вольової сфери особистості156

В.А. Шинкарьук

Дослідження рис особистості спортсменів, що займаються
силовим триборством.158

Проблеми особистості та міжособистісних взаємин у навчально-виховному процесі

И.Е. Боднар

Модель активизации учебно-познавательной деятельности
студентов при обучении орфографии161

О.В. Гудима

Статовікові уявлення підлітків про причини
виникнення конфліктів165

Н.В. Гузь

Особливості учбової самосвідомості як механізму
навчальної діяльності молодших школярів168

Л.І. Дідковська

Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків
із різним соціально-психологічним статусом у класі172

Adelina Zięba	
Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci	176
Beata A. Zięba	
Profilaktyka zachowań negatywnych dzieci w środowisku szkolnym i w domu dziecka	178
I.V. Коваль	
Особливості навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі: психологічний аспект.	180
В.М. Маленіна, С.А. Михальська	
Проблема адаптації молодших школярів у психологічній літературі	182
М.У. Moshtak	
Psychological and pedagogical determinants of personality oriented approach to the evaluation of knowledge in physics . . .	184
О.А. Муляр	
Психологічні особливості формування самосвідомості молодших школярів	187
А.В. Олійник	
Корекційно-профілактична робота з релігійної протидії суїцидальним тенденціям у середовищі студентської молоді	190
А.І. Остапюк, Н.О. Губа	
Дослідження навчальної мотивації дітей старшого шкільного віку	194
В.Р. Павелків	
Психологічні особливості виховання підлітків з асоціальною поведінкою	198
Ю.В. Подкопасва	
Особливості уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів після проведення формувального експерименту	203
О.В. Ринда, Л.А. Онуфрієва	
Формування образу Я-професіонала у студентів факультетів фізичної культури	205
В.О. Сич, В.М. Сич	
Психологічні типи студентської молоді залежно від особливостей змісту структурних компонентів їх економічного самовизначення	210
А.В. Сімко	
Психомоторна активність та психомоторний розвиток дітей дошкільного віку	212

Л.П. Скорич

Психологічні засади реалізації індивідуального
підходу у навчанні214

Г.І. Сняданко

Дослідження відмінностей в оцінці студентами
різних інститутів (факультетів) технічного університету
соціально-психологічних умов навчання217

О.С. Толков

Психологічний аналіз спрямованості особистості
студентів вищої школи220

Г.В. Федосєєва

Особливості розвитку компетентності старшокласників
у спілкуванні222

О.В. Шевчук

Психолого-педагогічні аспекти формування фахової
компетентності майбутнього вчителя фізики в умовах
особистісно-орієнтованого навчання224

**Особливості збереження психічного
здоров'я особистості**

О.В. Коган, Г.Л. Рудзевич

Оптимізація валеологічної освіти у процесі
формування здорового способу життя у розумово
відсталих учнів227

С.А. Михальська

Особливості надання психологічної допомоги людям
похилого віку230

А.В. Михальський

Основні чинники формування внутрішньої картини
здоров'я233

Т.А. Шаферюк, Н.О. Губа

Гендерні особливості прояву тривожності дітей
молодшого шкільного віку236

Г.М. Щурик

Роль фізичної активності у формуванні Я-концепції
підлітків з вадами опорно-рухового апарату240

С.Л. Ящук

Специфика отношений взрослых, переживших в детстве
жестокое обращение243

**Психологія міжособистісних взаємин
у сфері професійної діяльності**

О.М. Бардецька, Л.А. Онуфрієва Гуманність як складова професіоналізму соціального педагога	247
І.В. Ващенко Мотиваційна складова підприємницької діяльності.	251
Н.Є. Гоцуляк, О.В. Бабелюк Методологічні основи аналізу проблеми професійного самовизначення	253
Н.О. Євдокимова Формування здатності бути суб'єктом професійної діяльності	256
А.О. Кирилук, Л.А. Онуфрієва Проблема психічної напруженості та працездатності в професійній діяльності вчителя	259
О.В. Кобець Вплив правосвідомості юриста на професійну діяльність	263
І.А. Костюченко Задачі спеціальної психологічної підготовки з удосконалення стилів управлінської діяльності працівників юстиції	266
Н.М. Кучинова Складові професійного мислення фахівців з маркетингу	270
Н.С. Майко Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності майбутніх юристів	273
Ж.Л. Михальська, Ю.А. Михальська Проблеми емоційної напруженості в професійній діяльності медичних сестер	275
З.М. Мірошник, І.О. Талаш До проблеми побудови професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід	277
L.A. Onufriieva Psychological factors of the process of future socioeconomic specialists' professional personality formation	281
М.В. Полянський Особливості взаємозв'язку професійної деформації та особистісної зрілості у правоохоронців	284

Г.М. Ришко

Психологічна технологія формування і підтримки стресостійкості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів289

Ю.О. Сабадах, Л.А. Онуфрієва

Наміри як складова професійного самовизначення особистості293

Д.О. Шутько

Місце самоактуалізації в професійному розвитку особистості297

Психологічні механізми становлення цінностей особистості

Н.І. Жигайло

Формування релігійності фахівця європейського рівня як психологічний механізм становлення цінностей особистості300

Н.П. Панчук

Моральні ціннісні орієнтації в структурі особистості майбутнього вчителя306

Ю.М. Сошина

Внесок радянських учених у розширення уявлень про ціннісно-смыслову сферу особистості308

Актуальні проблеми корекційної психології

В.І. Співак

Особливості надання психолого-педагогічної допомоги дітям, які залишились без батьківського піклування311

О.В. Царькова

Особливості психологічної підтримки родини, в якій росте хвора дитина315

Відомості про авторів319

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ

*С.Д. Максименко
м. Київ, Україна*

Генетико-моделюючий метод дослідження особистості та категорія нужди

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку «одиниць» зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування об'єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку і існування.

В той час як в процесах навчання конституюючим є експериментально-генетичний метод, в цілому в дослідженні особистості найбільш адекватним є генетико-моделюючий метод.

Генетико-моделюючий метод дозволяє виявляти дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць. Використання цього методу дозволило «впритул» підійти до розуміння таких глобальних питань, як витоки особистості та співвідношення біологічного і соціального в ній. Коли Л.С. Виготський аналізував в своїх творах дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від експериментально-генетичного, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння. Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення цілісної особистості, що саморозвивається. Принципи побудови методу відбивають природу існування

об'єкта вивчення: соціального, неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні пошуки щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку і існування. Генетико-моделюючий метод відбиває ті сутнісні ідеї, які потрібно реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості.

Отже, аналітична складова генетично-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу – принцип аналізу за одиницями.

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю?

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є *принцип креативності*. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А.Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – «креативного Я», яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Креативність є глибинною, відпочатковою і абсолютно «природною» ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф.Лосев називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження насправді є, в той же час, і актом створення цього світу.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості, означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність

особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що все однозначно і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень в галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний *принцип – рефлексивного релятивізму*, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Останній *принцип* генетико-моделюючого методу дослідження особистості – *єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку*. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С.Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, в «природних», так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гострогу цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала «формувальною», формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернется людина»? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «вращування-привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами. Постає кардинальне питання, а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут (див. *принцип креативності*) нічого «змодельовати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес *самоделювання і саморозвитку*. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно»-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не

шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самоделювання.

Експериментально-генетичний та генетико-моделюючий методи стають можливими та валідними завдяки існуванню нужди. Нужда – це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність в нужді, чим забезпечує не просто рух, але розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням всього людства. На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з не-життя, воно *продовжує*, наслідуючи інше життя, і у витоках цього – особлива життєстворююча всезагальна інтенція – *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших. Нужда розглядається як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Природа нужди являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти. За психологічними показниками *нужда* є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя. *Нужда*, як вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку *не є* суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у свій креативний продукт – нове життя. Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. *Нужда* не «*модифікується*» ні в які інші структури: вона породжує «на собі», «в собі» окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві – нужді. Це виникнення зумовлене «зустріччю» нужди з об'єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все – соціального. Але сама *нужда*, як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті – з'єднанні *двох* нужд, *двох* особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, *нужда* зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування – виникнення особистісної *структури*. Саме опредметнена *нужда* *двох* особин протиленої статі і породжує

нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберст свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в *новій* людській істоті. Будучи за природою ніби-то виключно біологічною, ця істота за посередництвом опредметненої – втіленої в неї біосоціальної нужди, несе в собі величезний пласт *соціальної* реальності, яка привласнилася її пращурами в процесі життя і стала до деякої міри вже і біологічною. Нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Таким чином, нужда, як генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним і складним шляхом вибирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в процесі онтогенетичного розвитку соціальне перетворюється в біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові. І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Нужда, таким чином, виступає як стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона – це той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є витоки, джерела, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя. Нужда завжди виступає конституантом – і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість повному подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вмщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього утворення.

Дослідження особистості як саморуху унікальної цілісності не може бути достатнім, якщо не вирішується проблема вихідних руйнівних сил цього довічного і, водночас, такого короткого і яскраво-го плину.

Що ж є цією силою? Наш аналіз дозволяє припустити, що нею є нужда. Це особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої сили людини. В її основі суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух людського життя у Всесвіті. Енергетичне й інформаційне сплавляється в єдність в

нужді, чим забезпечує не просто рух, але розвиток, оскільки накопичений в індивідуальному існуванні людини досвід, завдяки руху нужди, стає надбанням всього людства.

Висновки. Породження життя як такого полягає в нужді. І любов починається з нужди і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті. Проведення логіко-психологічного аналізу дозволило виокремити генетичне вихідну суперечливу «одиницю», яка лежить в основі і біологічного і соціального існування людини, оскільки вона, нужда, фактично і являє собою «неможливу», «дивну», суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона – безкінечно активна і енергетично ємна.

Krzysztof Bochenek
Rzeszów, Polska

Personalizm jako afirmacja godności ludzkiej osoby

Swoisty klimat intelektualny współczesności tworzy pluralizm koncepcji filozoficznych, proponujących często odmienny sposób wyjaśniania sensu istnienia człowieka. Poczucie naszej dezorientacji znacznie jeszcze wzrasta gdy uświadomimy sobie w jak różny sposób rozumie się dziś takie pojęcia, jak: humanizm, godność człowieka czy jego prawa. W tym kontekście za ważne zadanie uznać należy poszukiwanie antropologii, która uwzględniając integralną wizję człowieka, stara się w pełni respektować jego godność. Tego rodzaju filozofią człowieka, odwołującą się do jego osobowej konstytucji, wydaje się być personalizm, związany przede wszystkim z nurtem szeroko rozumianej myśli chrześcijańskiej.

1. Uwarunkowania kryzysu osobowego rozumienia człowieka

Historia XX wieku niesie ze sobą niezliczone wprost przykłady działań ukierunkowanych na niszczenie człowieka – osoby, nierzadko zresztą dokonywanego na poziomie całych społeczeństw. Cywilizacja kształtująca współczesne społeczeństwa, eksponując rolę nauki, techniki i produkcji, za swój główny punkt odniesienia nie uznaje bowiem człowieka, lecz raczej obfitość i doskonałość wszystkich jego wytworów¹. Współczesne koncepcje cywilizacyjne nierzadko wykorzystując słabości człowieka, pozbawiając go duchowości, prowadzą do tego, iż czując się nieograniczony w swych pragnieniach i oczekiwaniach, ogranicza je

¹ Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 41-42. Por. W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 113.

niemal zupełnie do doczesnej sfery swej egzystencji. W człowieku widzi się dziś często jedynie byt empiryczny, produkt warunków i czynników biologicznych, psychologicznych bądź socjologicznych, w praktyce zresztą całkowicie zbyteczny. Odrzucając, mniej czy bardziej świadomie swoją transcendencję, depersonalizując stosunki społeczne, umieszcza on bowiem siebie wyłącznie w płaszczyźnie świata materialnego². Szukając swego uzasadnienia w świecie dóbr materialnych, mierząc swoją wartość tylko stopniem ich posiadania oraz panowania nad nimi człowiek zapomina, że sposób jego istnienia różni się radykalnie od sposobu istnienia rzeczy³. Patrząc na inne osoby przez pryzmat rzeczy, posiadania, sam staje się rzeczą, pozbawia się człowieczeństwa, staje się bytem zniewolonym, odgradzonymi od świata i ludzi. Im bardziej wiąże się z rzeczami, dążącymi niejako do panowania nad nim, tym bardziej podporządkowują one go sobie, czyniąc go niewolnikiem⁴.

2. Kontrowersje związane ze statusem ontologicznym osoby

Wydaje się przy tym, że za taką właśnie postawą kryje się, trwająca od ponad dwóch wieków, dyskusja o statusie osoby jako podmiocie obdarzonym prawem do życia, bądź go pozbawionym. Istotą tej dyskusji w dużej mierze wyznacza dualizm właściwości głoszony przez J. Locke'a, który odrzucił związek pojęciowy pomiędzy człowiekiem a osobą. Na gruncie tej koncepcji człowieka, uwidaczniającej się we większości późniejszych antropologii, do tych współczesnych włącznie, nie wiadomo z całą pewnością, gdzie szukać fundamentu substancjalnej identyczności bytu ludzkiego. Trzeba przy tym zaznaczyć, że choć Locke definiuje osobę w sposób zbliżony do Boecjusza, uznając ją za istotę myślącą, obdarzoną rozumem i zdolną do refleksji, to nie ma tu jednak mowy o substancji, a bycie osobą polega przede wszystkim na świadomości «ja». Kryterium identyczności osoby zbiega się więc u Locke'a po prostu z kryterium samoświadomości. O ile człowieka ustanawiają fizyczno-biologiczne własności organizmu, to osoba konstytuowana jest bezpośrednio przez samoświadomość. Z tego względu człowiek jest osobą nie *per se*, ale *per accidens*, czyli tylko wtedy, gdy posiada pełnię własności osobowych. Byty pozbawione świadomości nie są więc właściwie osobami, lecz jak to opisuje P. Singer, pustymi naczyniami, które służą wyłącznie temu, aby przyjmować pewną ilość szczęścia. Indywidualność i osobowość posiadają tylko odznaczające się drugą własnością. Puste naczynie nie doznaje żadnej osobowej krzywdy nawet wówczas, gdy się je uśmierca, nawet, jeśli ilość szczęścia we wszechświecie się zmniejszy.

² Por. V. Frankl, , *Homo patiens*, tł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa 1971, s. 95.

³ Zob. S. Kowalczyk, *Filozofia kultury*, Lublin 1997, s. 95.

⁴ Zob. G. Marcel, *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa 1984, s. 62-68.

Moralnym bezprawiem jest zaś każde uśmiercenie samoświadomości jednostki. Dlatego życie ludzi świadomych swojej egzystencji powinno się przedkładać nad życie tych nieświadomych⁵.

3. Godność osoby jako punkt odniesienia personalizmu

W tej sytuacji koniecznością staje się przypominanie o tym, że życia nie można zamknąć jedynie w kategoriach biologicznych, medycznych, socjologicznych czy też psychologicznych. Prawdę o człowieku ujawniają analizy filozoficznych odwołujące się do personalizmu, które starają się ukazać pogłębione, integralne spojrzenie na charakter egzystencji człowieka. Przypomina się tu bowiem o tym, że osoba, pośród bytów substancjalnych posiada najwyższą godność i doskonałość bytową, która domaga się czynnej afirmacji ze strony jej samej oraz innych osób⁶.

Współpracawobroniegodności człowieka i jego praw rozpatrywanych w szerokim planie historycznym, antropologicznym i etycznym to jedna z nielicznych, jak się wydaje, szans ludzkości żyjącej na początku XXI wieku na zrealizowanie nadziei o międzyludzkim a nawet międzykulturowym dialogu. Prawa te, w świetle personalizmu wiążą się z integralnie pojmowaną istotą osoby ludzkiej, której z samej natury przysługują podstawowe prawa. Godność każdej bez wyjątku ludzkiej osoby, charakteryzującej się niepowtarzalną odmiennością i wyjątkowością, stanowiącą wartość samą w sobie oraz wynikającą z jej pozycji egzystencjalnej, domaga się, aby szanowane były jej wszystkie prawa, z podstawowym prawem do życia na czele⁷. Godność ta jawi się tu jako wewnętrzne, wrodzone i naturalne znamię człowieka, niezależne od kontekstu społecznego i historycznego. Godność ta rozstrzyga o całym sensie ludzkiego bytowania i o kierunku naszego losu⁸.

4. Transcendencja jako wyzwanie dla osoby

Pozostając bytem w dużej mierze tragicznym, wiecznie rozdartym i niespokojnym, człowiek zmuszony jest do przełamywania swych ograniczeń, wydobywania się ze świata przyrody, podejmowania wysiłku na rzecz pełnego kształtowania swego człowieczeństwa. Pozostając odkrywcą tyłu tajemnic przyrody, sam musi więc wciąż odkrywać siebie na nowo⁹. Stając zadziwiony przed tajemnicą swojego bytowania nie może zagubić właściwego sobie miejsca wśród tego świata, który sam

⁵ Por. P. Singer, *Etyka praktyczna*, Warszawa 2007; B. Wald, *Błąd antropologiczny i jego konsekwencje we współczesnej filozofii*, w: *Błąd antropologiczny*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lublin 2003, s. 123-132.

⁶ Por. E. Ozorowski, *Dar życia w porządku stworzenia i zbawienia w świetle Evangelium vitae*, w: *Evangelium vitae ocaleniem rodziny*, red. K. Majdański, Częstochowa 1997, s. 69.

⁷ Zob. A. Szostek, *Wokół godności, prawdy, miłości*, Lublin 1998, s. 38.

⁸ Por. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999, s. 123-126.

⁹ Por. J. Stępień, *Idea powołania człowieka*, w: *W kierunku człowieka*, red. B. Bejze, Warszawa 1971, s. 119-132.

kształtuje¹⁰. Nie podejmując wysiłku doskonalenia najpierw siebie, nie przelamie on bowiem nawet oporu przyrody w kierunku uczynienia świata lepszym i bliższym sobie¹¹. Jeśli chce zrealizować w pełni swoje człowieczeństwo nie wolno mu nigdy zapomnieć o tym, przynajmniej bezkarnie, iż egzystuje «na granicy dwóch różnych światów: przyrody i specyficznie ludzkiego. Zmuszony jest niejako żyć na podłożu Przyrody i w jej obrębie, lecz dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice, ale nigdy nie może w pełni zaspokoić swej wewnętrznej potrzeby bycia człowiekiem. Tak tragiczny jest los człowieka. Lecz w tym właśnie przejawia się jego prawdziwa istota: jego genialność i skończoność jego bytu»¹².

Odkrycie prawdy o skończoności naszego bytu, warunkujące niejako, w paradoksalny sposób, dotarcie do tezy o «genialności» ludzkiej osoby stanowi jedno z najważniejszych zadań z którym musimy się zmierzyć. Rezygnacja z szukania odpowiedzi na to pytanie, nawet jeśli przyniosłaby ze sobą chwilową ulgę, oznaczałaby bowiem rezygnację z najgłębszych pokładów człowieczeństwa.

*Л.І. В'юнова, С.А. Михальська
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Вплив батьківського ставлення на формування особистості дитини

Сімейні стосунки завжди виступали важливим чинником формування особистості дитини, були найбільш значущими для її індивідуальності. В наш час, коли розвиток суспільства зазнав відчутних змін не тільки у сфері політичній, а й у соціальному, економічному, культурному планах, на сімейних традиціях, стосунках батьків з дітьми теж позначилися кризові особливості розвитку суспільства.

На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників (Е.Г.Ейдемілер, В.Юстицький, О.І.Захаров, О.О.Бодальов, М.Обозов, В.В.Столін та ін.), сфера стосунків у сім'ї являє собою джерело багатьох ускладнень, напруження, хронічних конфліктів та, врешті-решт, глибоких психологічних проблем. У сім'ї дитині складніше уникнути сімейної травми, саме тут вона найбільш доступна впливам з боку інших членів сім'ї, слабкості й недоліки її проявляються найбільш яскраво.

¹⁰ Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Lublin 1994, s. 69-70.

¹¹ Por. J. Majka, *Doskonalenie człowieka*, Nowe Życie 8 (1984), s. 5.

¹² R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 17-18.

У своєму дослідженні Т.В.Кравченко наводить чинники, які впливають у сім'ї на особистість дитини. Умовно автор поділяє їх на три групи:

- 1) рівень інтелектуального розвитку в сімейному оточенні;
- 2) емоційний вплив значущих інших на особистість дитини;
- 3) духовний вплив на дитину [2, с. 32-42].

Зокрема, емоційний вплив є джерелом і, водночас, сферою прояву почуттів. Спілкуючись з іншими, дитина одержує перший позитивний і негативний досвід, пізнає зміст таких понять, як любов, ніжність, душевний спокій і навпаки – страх, гнів, образа. Перед нею розкривається весь діапазон відчуттів – від теплоти, близькості, співчуття, турботи до холодності, жорстокості, байдужості.

Аналіз психологічної літератури показує, що батьківські відносини від природи містять у собі два протилежних моменти:

- безумовний (прийняття, любов, співучасть);
- умовний (об'єктивна оцінка, контроль, спрямованість на виховання певних якостей).

З одного боку, в силу первинної єдності, глибинного зв'язку матері та дитини, материнська любов є найвищим виявом альтруїзму. Це породжує стійку та безумовну любов, сильний емоційно-афективний зв'язок. З іншої, глобальна відповідальність за майбутнє дитини породжує оціночну позицію, контроль за її діями, перетворюючи дитину в об'єкт виховання.

Все це передбачає більш або менш жорстку виховну стратегію, яка містить у собі певну спрямованість батьківського впливу на майбутнє, на формування певних якостей, цінних з точки зору батька, об'єктивну оцінку дій та станів дитини. Специфіка батьківських відносин полягає також у постійній зміні з віком дитини і неминучому відокремленні дитини від батьків [3, с. 214-216].

Т.Ф. Алексеєнко [1, с. 53-59] всі умови за результатом впливу на дитину поділяє на чотири типи, а саме:

- сприятливі умови,
- умови напруження,
- умови ризику,
- несприятливі умови.

Так, сприятливі умови виховання дітей виникають, в основному, якщо сім'я повна, існує взаємоповага та любов між членами родини. У таких сім'ях наявні соціально-побутові умови, які забезпечують повноцінність її функціонування та повноцінність розвитку дитини. При цьому батьки мають високий рівень педагогічної культури та відповідальності. Як правило, в родині панує загальний позитивний мікроклімат. Це допомагає дитині зрозуміти цінність свого «Я» та свою недосконалість, яка відкриває шлях до розвитку.

Усі ці умови сприяють формуванню в дитини адекватної самооцінки, яка регулюється не тільки її ставленням до себе, але й до інших.

Умови напруження можуть спричинятися структурними змінами сім'ї, а саме розлученням, новим шлюбом, смертю когось із членів сім'ї; несприятливими соціально-побутовими умовами; невмінням батьків налагоджувати довірливі стосунки між собою та між собою і дітьми; невисоким рівнем педагогічної культури.

Найчастіше розрядка напруження в таких сім'ях відбувається саме за рахунок дітей, але різними способами. Одні батьки всю силу своєї любові спрямовують на дитину, тим самим компенсуючи втрату іншої близької людини, і що зустрічається досить часто, у своїй любові стають егоїстами. Такі батьки не залишають дитині ніяких прав на самостійний вибір: за неї все вирішують, усе роблять, за неї намагаються нести відповідальність. Інші, навпаки, замикаються, в основному, на своїх проблемах і спілкування з дитиною зводять до догляду за нею, не турбуючись про її внутрішні і духовні потреби. Треті маніпулюють дитиною та її почуттями залежно від настрою. Четверті зривають на ній свій поганий настрій і тим самим роблять її, якоюсь мірою, відповідальною за свої невдачі.

Деформована батьківська любов може спровокувати в дитини внутрішній конфлікт між реальним та ідеальним «Я», яке формується на основі завищеної або заниженої самооцінки дитини.

Умови ризику виникають тоді, коли немає любові і взаємоповаги між членами сім'ї, коли відсутні належні соціально-побутові умови, а натомість наявно є аморальна особистісна поведінка хоча б одного з батьків (пияцтво, зрада, вживання наркотиків, лінощі, неробство тощо.) Загальний мікроклімат постійно напружений. У таких родинах вимоги батьків непослідовні, часто хтось із дорослих використовує дитину в своїх інтересах проти іншого. Через це в неї немає стійких орієнтирів поведінки, наслідком чого є формування рис протесту.

Несприятливі умови виникають у неблагонадійних сім'ях, де батьки характеризуються антисуспільною поведінкою. Це можуть бути лайки, бійки, приниження, фізичні покарання дитини. Найчастіше в таких родинах немає потрібних для нормального розвитку й виховання дитини соціально-побутових умов. Батьки не зацікавлені у формуванні особистої педагогічної культури, не здатні аналізувати виховні дії й результати виховної діяльності [1, с. 53-61].

Отже, взаємини батьків та дітей, характер родинного спілкування, типи батьківського ставлення виступають потужним фактором розвитку дитини. Найбільш розповсюдженим механізмом формування характерологічних рис дитини, які відповідають за самоконтроль та соціальну компетентність, виступає інтеріоризація засобів і навичок контролю, що використовуються батьками.

При цьому адекватний контроль передбачає поєднання емоційного прийняття з високим об'ємом вимог, їх ясністю, несуперечністю та послідовністю в пред'явленні дитині. Діти з адекватною практикою батьківського ставлення характеризуються гарною адаптованістю до шкільного середовища та спілкуванню з однолітками, вони активні, незалежні, ініціативні, доброзичливі, емпатійні.

Висновки. Батьківське ставлення – це особливий феномен, який поєднує емоційні переживання та почуття, пов'язані з дитиною, поведінкові стереотипи, що проявляються у спілкуванні та поводженні з нею, особливості її сприймання та розуміння.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Т.Ф. Интегрированные условия современного семейного воспитания и коэффициент ихней полезной дѣи / Т.Ф. Алексеенко // Педагогика і психологія. – 2002. – №1. – С.53-61.
2. Кравченко Т.В. Сім'я та її вплив на соціалізацію дитини / Т.В.Кравченко //Педагогіка і психологія. – 2009. – №3. – С. 32-42.
3. Царегородцева Е.А. Семейное общение как компонент развивающей среды ребенка / Е.А. Царегородцева // Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию: Материалы конференции 19-21 октября 2006; Психологический институт РАО. – М.: Академия имиджологии, 2006. – С. 214-216.

Н.М. Гончарук

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Психологічні характеристики комунікативної ситуації та їх аналіз

На сучасному етапі науки дослідження комунікативної ситуації як одиниці комунікації здійснюють у різних галузях: психології, мовознавстві, психолінгвістиці. Це зумовлює різні підходи до її інтерпретації. Дослідники розглядають комунікативну ситуацію як: а) динамічну систему взаємодіючих факторів, які залучають людину до комунікації і визначають її мовленнєву поведінку (В. Скалкин) [6]; б) сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання мовного матеріалу (Т. Романенко) [4]; в) складний комплекс зовнішніх умов спілкування та внутрішніх станів комунікантів, представлених у мовленнєвій поведінці – висловлюванні, дискурсі (Н. І. Формановська) [8, с.42]; г) ієрархічно

складний компонент дискурсу, що містить формально-семіотичний, когнітивно-інтерпретаційний, соціально-інтерактивний рівні (І. Семенюк) [5, с.190]; д) ситуацію, яку мовець здійснює відповідно до мети, мотивів і завдань мовленнєвого спілкування та згідно із соціальними і культурними нормами мовленнєвої поведінки (И. Зимняя, Л. Карпенко) [1; 2; 7].

У нашому дослідженні *комунікативна ситуація* пояснюється як взаємопов'язаний комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників, реалізованих у конкретному комунікативному акті і представлених у комунікативній поведінці її учасників.

Психологічний аналіз комунікативної ситуації пов'язаний із дослідженням її психічних властивостей та характеристик. На систему взаємин у комунікативній ситуації впливають емоційні, вольові, соціальні, морально-етичні чинники.

Емоційні чинники мотивують, регулюють діяльність і визначають її результат. Аналізуючи ситуацію, психологи надають перевагу вивчати не факти, а ставлення до них. Дослідників цікавлять стосунки, їх емоційні та емоційно-динамічні характеристики. У ситуаціях комунікації емоції відіграють спонукальну та оцінювальну функції [3]. Такі емоційні стани як повага, симпатія, розкутість, упевненість, тривожність, розгубленість, зніяковілість, страх, каяття, заздрість провокують людину на різні вчинки. З іншого боку, вони виступають індикатором комунікативної ситуації, демонструючи задоволення чи незадоволення від виконаних дій. Тому їх аналіз є важливим чинником у структурі психологічного аналізу комунікативної ситуації.

Загальними емоційними характеристиками комунікації є емоційна атмосфера та психологічний клімат. **Емоційна атмосфера** характеризує групові короточасні настрої, клімат – тривалий психічний стан групи, який зумовлює фон міжособистісних стосунків. Ці емоційні характеристики впливають на результат комунікативної ситуації, тому підлягають детальному аналізу.

Поряд із емоційними функціонують *вольові характеристики*, які впливають на поведінковий аспект комунікативної ситуації. В умовах комунікації ми розглядаємо питання взаємної відповідальності, груповий контроль та оцінку, вольові риси діяльності (працездатність, вміння розподіляти труднощі). Аналіз вольових характеристик спрямований на з'ясування особливостей подолання перешкод, які постають на шляху досягнення результату.

Зосередження вольових зусиль учасників комунікативної ситуації потребує спільних, злагоджених дій. Для їх ефективного аналізу проводять дослідження *соціально-спрямованої поведінки* комунікантів. В аналізованій ситуації важливим є розгляд таких

якостей як домінування-підпорядкування, конформність-незалежність, товарицькість-уособленість. Вони визначають розподіл соціальних ролей та здатність організовувати комунікативну взаємодію у конкретних умовах. Важливими комунікативними якостями, які впливають на результат взаємодії, є дипломатичність, комунікабельність, авторитетність, субординація. Їх сформованість в учасників комунікативної ситуації дає змогу забезпечити продуктивний перебіг спілкування.

Ефективності взаємних стосунків під час комунікації сприяє дотримання *морально-етичних норм*. Вони регулюють поведінку людей шляхом формулювання і подальшого урахування у спільній діяльності принципів та етичних норм взаємної відповідальності. Дотримання ділової і міжособистісної етики, справедливості, чесності, такту, гендерних етичних норм дає змогу налагодити соціальну комунікацію на необхідному рівні та підняти на вищій щабель ціннісну оцінку взаємостосунків в умовах комунікативної ситуації.

Висновки. Отже, психологічний аналіз емоційних, вольових, соціальних, морально-етичних чинників, які виступають характеристиками комунікативної ситуації, дає змогу з'ясувати особливості, які впливають на систему взаємин, і спрямовують у необхідному напрямку комунікативну взаємодію.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : Модек, 2001. – 432 с.
2. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Основы психологии : підручник / [за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця]. – 6-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.
4. Романенко Т. Л. Моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземного ділового спілкування: [Електронний ресурс] / Т. Л. Романенко // Українська наука в мережі Інтернет : мат. Всеукр. науково-практ. інтернет-конференції. – Режим доступу : <http://intkonf.org>.
5. Семенюк І. С. Типологія комунікативних ситуацій / І. С. Семенюк // Наук. записки Житом. держ. університету імені Івана Франка : зб. наук. праць. – 2008. – (10). – С. 190-194. – (Серія : Філологія).
6. Скалкин В. А. Основы устной иностранной речи / В. А. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
7. Стиліану Х. І. Комунікативні ситуації як засіб формування культури мовлення старшокласників у процесі вивчення

- гуманітарних предметів / Х. І. Стиліану // Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 4. – С. 156-160.
8. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – М. : Русский язык, 2002. – 465 с.

Н.Є. Гоцуляк

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Аналіз терапевтичного аспекту катарсису в психодрамі

Одна із найбільш суперечливих тем у літературі з психотерапії стосується відносних переваг і недоліків катарсису. Саме використання терміна почалося задовго до виникнення психотерапії. Прийнята сучасна думка, згідно з якою катарсис – медичний термін, що означає емоційне очищення пацієнта. З плином часу з'явилося безліч видів психотерапії, заснованих на катарсисі. Техніки були різні, але принцип залишався колишнім: він полягав у тому, щоб змусити пацієнтів очистити душу від усього хворобливого, що накопичилося в ній. Не тільки пацієнти розходяться в думках, описуючи катарсис і його ефекти. Авторитетні психодраматисти охарактеризували переживання катарсису як полегшення після стану граничного напруження, або емоційну кульмінацію, як зрушення, пригнічених злом емоцій і застиглих структур, як відчуття самих себе такими, якими ми хотіли би бути в своїй уяві.

Незважаючи на різницю у відчуттях, загальна нитка проходить через всі описи досвіду катарсису. Катарсис відноситься до того вислову емоцій, коли щось стримуване, що має природну тенденцію вийти назовні, нарешті вивільняється. Отже, катарсис можна вважати відміткою про завершення (повністю або частково) раніше перерваної або стриманої послідовності самовираження, яка з'явилася б природною реакцією на будь-яке переживання. Відповідно до цієї точки зору, катарсис – це щось на зразок запасного клапана для скидання напруги, що виникає всередині людини й у відносинах між людьми. Звідси ясно, чому більшість із нас розглядає катарсис як щось позитивне, як дорогоцінний момент, ідеальний стан буття. У нашому світі здорового глузду катарсис (і взагалі вивільнення) має позитивне значення. Однак саме по собі це ще не робить катарсис терапевтично значущим явищем.

Лікувальна цінність катарсису залишається суперечним питанням. Традиційно вважалося, що катарсис володіє лікувальною силою при розладах, пов'язаних із посттравматичним стресом, коли те, що трапилося, являє собою лише реакцію на травматичні стимули, реакцію, яка не змогла реально проявитися. Катарсис допомагає також при шизоїдних, імпульсивних або пасивно-агресивних розладах особистості, коли афект загальмований, а також при деяких соматоформних розладах, коли афект пригнічений і соматизований. Проте захисники катарсису вважають, що всі пацієнти – невротики, психотики, пацієнти із сильним і зі слабким Его, пригнічені або імпульсивні – мають стримані «енергії» і можуть отримати користь від катарсису, принаймні, на деяких стадіях лікування. Прихильники катарсису стверджують, що катарсис можевилікувати сам по собі, автоматично, і негайно виникає відчуття благополуччя, яке люди відчують відразу після сильної емоційної розрядки, являють собою достатній доказ вагомості катарсису. У центрі цієї віри в катарсис лежить думка, що стримування емоцій веде до «консервування» почуттів, а звільнення емоцій дає полегчення. Противники катарсису з протилежного табору беруть під сумнів переваги катарсису або повністю їх заперечують. Захисники терапевтичного впливу катарсису спираються на спрощену точку зору, згідно з якою душевне здоров'я є «чистота душі», а душевна хвороба – «забруднення душі», а катарсис – проміжний агент очищення. Вони концептуалізуютьвилікування катарсисом як відкриття «запасного клапана», що знаходяться «під замком» аспектів «Я», дозволяючи їм вийти назовні. Відповідно до цієї точки зору, здоровий індивідуум – це той, хто може дати вільний і спонтанний вихід своїм емоціям і постійно перебуває в динамічному процесі трансформації.

У порівняльному дослідженні лікувальних факторів у рамках групової психотерапії Ялом (Yalom, 1975) зробив висновок, що «відкрите вираження афекту, розуміється, життєво необхідно для групового терапевтичного процесу, при його відсутності все виродиться в стерильні академічні вправи. Захисники катарсису як єдиного лікувального фактора приділяють мало уваги подібним даними і спочатку вірять у терапевтичну цінність катарсису. Вони стверджують: те, що відкидається критиками, являє собою не справжній катарсис, а якусь форму «псевдоекспресії почуттів», і ті пацієнти, кому пощастить випробувати «те, справжнє», наприклад, «первинний досвід»,вилікуються відразу ж і назавжди. Роуз (Rose, 1986) пише, що критики не отримали позитивного результату від застосування катарсису: «Те, що вони ідентифікували як почуття, просто було недостатньо сильно». Аналогічно, Шефф (Scheff, 1989) наполягає на тому, що критики «не змогли дотримуватися процедури неоднора-

зового скидання емоцій під час правильно дистанційованого повторного переживання травмуючої сцени. Саме це, а не слабкість катарсическої терапії самої по собі, є причиною їх труднощів». У рамках потенційної зустрічі людей, Хайдер (Heider, 1974) розглядає катарсис як «найбільш поширений і визнаний інструмент для входження в світи трансцендентного існування».

Одне із твердо встановлених правил у психодрамі свідчить, що досягнення протагоністом катарсису – це головний лікувальний фактор терапевтичного впливу. Отже, катарсис заохочується. Незалежно від того, коли він трапляється – під час розігріву, дії, завершення або шерингу, – його часто розглядають як «вершину» або кульмінацію, сесії, і після вважають єдиною, найбільш значною подією в психодрамі.

Висновки. Лікувальна цінність катарсису в рамках психодрами і в рамках сучасного мислення в психотерапії визначається як переживання вивільнення, що відбувається, коли довготривалий стан внутрішньої мобілізації знаходить вихід у дії. Таке вивільнення не володіє лікувальними властивостями саме по собі, але може викликати зміну в комбінації з іншими факторами.

*Ю.П. Данчук, О.О. Чікірда
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Особливості особистості зрілого віку, яка пережила розлучення батьків у дитинстві

Стан справ у сьогоднішньому цивілізованому світі такий, що розлучення з явища надзвичайного давно набуло рис «нормальної» тенденції розвитку суспільства. У європейських країнах розпадається кожен третій шлюб. У наш час близько половини всіх перших шлюбів приречені на розлучення і невтішні прогнози для тих, хто вступив у другий шлюб. Громадська думка двояко реагує на цю проблему: з одного боку, вона захищає права на особисту свободу, одночасно визнаючи право на звільнення від невдалого або нестерпного шлюбу, але в той же час засуджує таке рішення за нанесення важкої психологічної травми дітям, що виховувались у такому шлюбі.

Проблема кризових ситуацій в сім'ї та їх вплив на розвиток особистості дитини – одна з ключових у сучасній сімейній психології та психотерапії. Сім'я – найважливіший із феноменів, що супроводжує людину упродовж усього її життя. Значущість її впливу на осо-

бистість, її складність, багатогранність і проблематичність зумовлюють велику кількість різних підходів до вивчення сім'ї, а також визначень, що зустрічаються в науковій літературі [4].

Сім'я є центром розвитку, особливо для дітей раннього віку. Вона має великий вплив на те, якою дитина стане в майбутньому, на її місце в суспільстві. Однак зміна соціальної ситуації в сім'ї може призвести до зміни всієї системи внутрішньосімейних відносин і створити умови, що призведуть до виникнення сімейних криз. Більшість сімейних криз має свої закономірності перебігу, свою феноменологію. Особливу увагу серед кризових ситуацій у родині займає розлучення.

Розлучення – це результат кризового розвитку відносин подружньої пари, це стресова ситуація, яка загрожує душевній рівновазі одного або обох партнерів, і особливо дітей. Щорічно в Україні офіційно розлучаються приблизно півтора мільйона людей, тобто розкол сім'ї переживають сотні тисяч дітей. Розлучення батьків із кожним роком стає все більш ймовірною подією в житті дитини [3].

Оскільки розлучення стає все більш поширеним явищем, особливої важливості набуває питання про його вплив на дітей молодшого шкільного віку. На думку багатьох лікарів-психіатрів і психологів, розлучення батьків є головною негативною подією в житті дитини, причиною невпевненості і травмуючих переживань. Як стверджує А.Д. Андреева, «перша емоційна реакція на розлучення батьків може включати в себе потрясіння, страх, тривогу, невпевненість у майбутньому, гнів і роздратування, відчуття власної провини за те, що трапилося, необхідність пристосовуватися до відсутності одного з батьків, засмучення і печаль, ревності і образу» [1, с.89].

Вивченню психологічних наслідків розлучення в житті сім'ї присвячено досить багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів. У дослідженнях зарубіжних психологів особлива увага приділялася почуттям, які відчуває дитина після розлучення батьків (лють, почуття провини, сум, страх), їх наслідків у психічному розвитку дитини, переживань події розлучення.

У вітчизняній психології основна увага приділялася особливостям впливу розлучення на подружжя, їх поведінку в ситуації розлучення, а також причинам розлучень. Але актуальність дослідження полягає в тому, що темі особливостей особистості зрілого віку, яка пережила розлучення батьків, практично не приділялось уваги.

Для дитини розлучення батьків – це трагедія, пов'язана з руйнуванням звичного середовища проживання. Тому переживання дитіми розриву батьків змінюється в діапазоні від млявої депресії, апатії до різкого негативізму і демонстрування незгоди (своєю поведінкою) з думкою та рішенням батьків. Дорослі ж, на додаток до

цього, будучи не в змозі контролювати власні переживання, змінюють своє ставлення до дитини, часто використовують її в якості об'єкта розрядки своїх негативних емоцій. А це, природно, накладає відбиток на формування особистості, так як діти багато в чому сприймають події, орієнтуючись на реакцію дорослих у кризовий для них період [2].

Висновки. Сім'я є найважливішим джерелом розвитку та формування особистості дитини. Вона може виступати в якості як позитивного, так і негативного фактора розвитку. Позитивний вплив на розвиток полягає в тому, що тільки в умовах сімейного виховання формується повноцінна особистість дитини.

Список використаних джерел

1. Андреева А.Д. Как помочь ребенку пережить горе: Психол. консультация / А.Д.Андреева // Вопр. психол. – 2000. – №2. – С. 87-96.
2. Лофас Ж. Повторный брак: дети и родители / Ж. Лофас. – СПб.: Речь, 2001. – 174 с.
3. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В.А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
4. Хрестоматия по социальной психологии. Учебное пособие для студентов / Сост. и вступ. очерки Т. Кутасовой. – М.: Международная педагогическая академия, 2004. – 267 с.

Н.М. Дідик

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Організаційні основи проведення тренінгу особистісного зростання

Актуальність дослідження. Особистісне зростання є важливим у професійній підготовці майбутніх психологів. К. Корольова зауважує, що використання психологічного тренінгу для забезпечення особистісного зростання передбачає елементи психокорекції і психотерапії [1, с. 76]. При особистісному зростанні виникають зміни як у внутрішньому світі людини, так і в її відносинах з зовнішнім світом. На думку Д. М. Рамендик, суть цих змін у тому, що людина поступово звільняється від спотворюючого впливу психологічних захистів; стає здатною довіряти інформації, що сприймається,

а не «фільтрувати» її з метою захисту свого «Я-образу»; «живе теперішнім»; стає більш відкритою для нової зовнішньої інформації; краще розуміє свої почуття і переживання; об'єктивно оцінює свої можливості; бере на себе відповідальність за те, що від неї залежить; планує своє життя згідно власних переконань, а не відповідно до нав'язаних ззовні стереотипів [2, с. 35]. Актуальність означеної проблеми стало **метою** статті – проаналізувати організаційні основи проведення тренінгу особистісного зростання.

Результати дослідження. Тренінг особистісного зростання включав заняття, що розвивали інтраперсональну конструктивну активність («Саморегуляція», «Самостійність», «Креативність», «Інтелектуальність»), інтерперсональну конструктивну активність («Комунікабельність», «Емпатійність», «Моральність», «Відповідальність»), трансперсональну конструктивну активність («Егоїдентичність», «Самоприйняття», «Аутентичність», «Трансцендентність», «Самоактуалізація»). Всього проведено 14 занять: 13 занять для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів і 1 заняття (останнє) було заключним та спрямовувалося на підведення підсумків тренінгу.

Заняття поєднувалися у три блоки. Перший блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення структури та функцій особистості, що відображають характеристики інтраперсональної конструктивної активності. Заняття на тему «Саморегуляція» сприяло розвиткові свідомого керівництва особистістю своїми потребами, емоціями, поведінкою відповідно до вимог ситуації і доцільності, вдосконалення дій самоорганізації. Заняття на тему «Самостійність» розвивало здатність до вибору, незалежність поведінки і суджень, ініціативність, стимулювати вчинки самокорекції. Заняття на тему «Креативність» підвищувало прагнення до творчості та авторського бачення світу, розвивало творчу спрямованість особистості, рівень здібності породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, стимулювало вчинки творчості. Заняття на тему «Інтелектуальність» розвивало загальні мислительні здібності, інтелектуальні інтереси, прагнення до набуття психологічних знань.

Другий блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу, що відображають характеристики інтерперсональної конструктивної активності. Заняття на тему «Комунікабельність» розвивало соціальну сенситивність, комунікативні здібності, здатність до швидкого встановлення тісних, емоційно насичених контактів. Заняття на тему «Емпатійність» передбачало розвиток емпатійних переживань, гуманістичної спрямованості, готовності

до співпереживання оточуючим, стимулювання до виконання альтруїстичних та емпатійних вчинків. Заняття на тему «Моральність» активізувало суспільно конструктивну поведінку, совісливість, прагнення до дотримання загальнолюдських цінностей, готовність до надання допомоги людям. Заняття на тему «Відповідальність» розвивало здатність до відповідального вчинку, визнання себе автором певного проекту і прийняття на себе його наслідків.

Третій блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення структури самоідентичності, що відображають характеристики трансперсональної конструктивної активності. Заняття на тему «Его-ідентичність» передбачало розвиток зрілої ідентичності, ясності Я-концепції, постійної схожості зі своїм Я, з переживанням себе як цілісності. Заняття на тему «Самоприйняття» підвищувало рівень самооцінки, безумовного прийняття свого Я, довіри до себе, згоди із собою. Заняття на тему «Аутентичність» оптимізувало відкритість новому досвіду, здатність до спонтанного і безпосереднього вираження власних почуттів, вчинків і орієнтацій бути самим собою. Заняття на тему «Трансцендентність» розвивало здатність до трансцендентних переживань, відчуття власної сенсовості, прагнення осягнути смисл життя. Заняття на тему «Самоактуалізація» сприяло розвиткові здатності особистості найбільш повно і вільно реалізовувати свої можливості, прагнення до самовираження, здійснювати вчинки самоактуалізації, тобто активність щодо розвитку своїх здібностей.

Мета тренінгу – підвищити розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. Завдання тренінгу: 1) створити умови для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів; 2) забезпечити засвоєння теоретичних знань з проблеми професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів; 3) сприяти набуттю практичних навичок розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів; 4) сформувані прагнення до професійного і особистісного зростання.

Загальна кількість учасників тренінгу – 40 майбутніх психологів, які навчалися на другому курсі з низьким, середнім і високим рівнем розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості. Місце проведення: аудиторія університету – простора кімната зі стільцями, розташованими по колу. Структура заняття: 1. Вступна частина (привітання). 2. Основна частина (вправи, спрямовані на розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів). 3. Заклучна частина (рефлексія заняття, домашнє завдання).

Теоретичну основу тренінгу розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів складали вправи з психоаналізу, клієнт-центрованої терапії, екзистенційної терапії, трансактного аналізу, арттерапії (терапія з використанням малюнків, музикотерапія, бібліотерапія, драмотерапія та ін.). Під час тренінгу використовувалися психогімнастичні вправи (в середині тренінгу після емоційно складних вправ для зняття психічного і фізичного напруження) і релаксаційні вправи (в кінці тренінгу для розслаблення учасників). Після кожної вправи проводилася її рефлексія, в кінці кожного заняття – рефлексія заняття в цілому, в кінці тренінгу, на останньому занятті, – рефлексія всього тренінгу. Кожне заняття починалося з привітання, інформаційного повідомлення про відповідну професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх психологів. Використовувалися психодіагностичні методики, повчальні притчі, групові дискусії, рольові ігри, творчі завдання, психомалюнки, музикотерапія та ін. У кінці тренінгового заняття учасникам давали домашнє завдання.

Психологічний тренінг особистісного зростання – це певна психологічна дія, заснована на активних методах групової роботи. В ході тренінгу особистісного зростання використовувалися деякі прийоми АСПН: спонтанна невимушена дискусія, робота з психомалюнком, рольова гра, психогімнастичні вправи. Тренінг містив як авторські, так і запозичені й модифіковані відповідно до цілей нашого тренінгу вправи, що пропонували інші автори.

Обладнання на тренінгових заняттях використовувалося таке: ватман, папір А4, кольорові олівці, маркери, фломастери, друковані матеріали, клей, ножиці. Основними принципами участі у роботі тренінгової групи були: 1. Довірливий стиль спілкування, звертання один до одного на «ти» і «по імені», без врахування статусу. 2. Персоніфікація висловлювань, вживати «Я-висловлювання». 3. Говорити щиро і відкрито. 4. Спілкування за принципом «тут і тепер». 5. Конфіденційність усього, що відбувається у групі. 6. Активна позиція учасників тренінгу. 7. Повага до того, хто говорить. 8. Безоціночне ставлення один до одного. 9. Приймати себе та інших такими, якими вони є.

Очікуваний результат тренінгу: підвищення рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів. Під час відвідування тренінгів майбутні психологи вели щоденники особистісного зростання. Студентам пропонувалося описувати зміст кожного заняття, кожену вправу за впливом на їх особистість оцінювати за шкалою «1–5» («найменший вплив–найбільший вплив»). Для діагностики механізмів самозміни майбутніх психологів після тренінгу використовувалась анкета рефлексивності [3, с. 287]. Результати анкетування опрацьовувалися за шкалами:

відстороненість, позитивна дисоціація, гностична компетентність, артикульованість, лабільність, оригінальність, критичність, когнітивність.

Висновки. З метою визначення ефективності проведеного формувального експерименту здійснено порівняльний аналіз одержаних результатів щодо динаміки розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту. Результати обчислення достовірності одержаних даних в досліджуваних характеристиках обчислювались за G-критерієм і критерієм χ^2 . Отримані дані довели ефективність формувального експерименту. **Перспективами** подальших досліджень є подальший розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки з урахуванням отриманих кількісних та якісних результатів нашого формувального експерименту.

Список використаних джерел

1. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання / К. Корольова // Соціальна психологія. – 2010. – №3. – С. 76–84.
2. Рамендик Д. М. Тренінг личностного роста / Д. М. Рамендик. – М.: ФОРУМ – ИНФРА-М, 2007. – 176 с.
3. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Олена Станіславівна Штепа. – Львів, 2003. – 146 с.

*К.С. Максименко
г. Киев, Украина*

Психологические истоки теории «Я»

В научной психологии одна из первых собственно психологических концепций личностного «Я» принадлежит У.Джемсу (см. Джемс, 1993; 2011), который задолго до З.Фрейда выделял в «Я» (self) две стороны, или две позиции: «Я» как познаваемое и «Я» как познающее. Данное различие нашло отражение в терминологии и языковых формулах, посредством которых У.Джемс именовал выделенные аспекты личности. Так, познаваемое «Я» фиксировалось у него как опытное, эмпирическое «Я». Познающее «Я», или просто «Я», он обозначал как «чистое Эго».

Позже, дифференцируя такие составляющие self как материальное «Я», социальное «Я» и духовное «Я», У.Джемс отмечал, что эти категории охватывают не только психические свойства человека или состояния сознания, но и внешние, по отношению к нему, объекты и феномены, отражающиеся индивидуальной психикой в качестве ее компонентов.

Что касается так называемого «чистого Эго», то, согласно У.Джемсу, это та ипостась «Я», которая способна к всегдашнему самоосознанию. Даже если отвлечься от сугубо американизированного содержания термина «опыт», который в русле прагматической философии, присущей У.Джемсу, означает не что иное как совокупность позитивных и негативных переживаний человека, накопленных им в течение собственной жизни, значимым здесь является следующий факт: с самого начала научных попыток анализа личностного «Я» ведущим представителям психологической мысли было очевидно – личностное «Я» не есть однородное и цельное образование. Позже это понимание было развернуто в различных зарубежных концепциях личности – от классического психоанализа и глубинной психологии до положений психосинтеза, гештальтпсихотерапии и мн. др.

Но именно у У.Джемса, еще раз обратим на это обстоятельство внимание, личностное «Я» трактуется как такое образование, которое обладает, как минимум, двухаспектным строением: познающее и познаваемое. Эти стороны «Я» существуют неотделимо друг от друга, интегрируясь в едином целостном «Я». Далее, при всей изменчивости эмпирического «Я» некоторые его существенные отношения (такие как имя, запас воспоминаний и т.п.) остаются неизменными. Абсолютно в русле прагматизма У.Джемс утверждал, что именно накопленный опыт, содержащийся в памяти и закрепленный в поведенческих актах, составляет основание личностного «Я» – от прошлого к настоящему. Этот опыт формирует устойчивую структуру «Я», непрерывно накапливаясь и постепенно трансформируя личность, обеспечивая вместе с тем ее целостность. Собственно данное, познающее «Я», согласно У.Джемсу, и обеспечивает личностную идентичность, именуемую мыслителем «функциональным», так как благодаря ему весь накапливаемый опыт синтезируется в психо-социальное основание «Я». Иными словами, несмотря на многообразие этого самого опыта, личность данного человека в норме всегда тождественна себе. При этом У.Джемс указывает, правда, что тождественность личностного «Я» может быть только «относительной тождественностью медленных изменений, в которой, однако, всегда содержится некоторый общий ингредиент» (Джемс, 1993, с. 220). Но для нас важнейшим моментом в анализе У.Джемса выступает именно диалектика идентичности личностного «Я», и реализующая

яся через и посредством взаимодействия прежнего и нового, воспоминаний и предпочтений, прошлого и настоящего, ее динамика.

Поскольку У. Джемс отстаивал позиции собственно научных подходов к исследованию психики, то другие, имевшие место быть в то время попытки описания психики, скажем, с позиции философии, богословия или иные, представлялись ему либо исчерпанными, либо излишними. Как указывалось выше, идеи ученого о двойственной и многоаспектной природе «Я» получили дальнейшее развитие в рамках совершенно различных школ и направлений психологической мысли. К сожалению, без уместных и корректных в подобных случаях ссылок и упоминаний. Пожалуй, лишь в работах таких представителей символического интеракционизма как Ч.Кули и Дж.Мид упоминания все же появляются. Более того, обобщив идеи У.Джемса и Ч.Кули, Дж. Мид предположил, что познаваемое «Я» человека представляет собой совокупное отражение в сознании человека того, как его оценивают другие. Дж. Мид считал, что Я – как объект (me) образует усвоенные человеком установки (значения и ценности), в то время как непосредственное Я (англ. I) – это то, как человек в качестве субъекта психической деятельности спонтанно воспринимает себя как объекта. Совокупность «I» и «Me» образует собственно личностное или интегральное «Я» (Self).

«I» трактуется Дж. Мидом скорее как импульсивная неупорядоченная тенденция психической жизни индивида. Любое поведение начинается в качестве импульсивно реагирующего «I», но дальше развивается и заканчивается как «Me», поскольку находится под влиянием социокультурных факторов (см. Мид, 2009; Кули, 2000).

Несомненным преимуществом интеракционистского направления стало то, что в нем подчеркивается значение реального взаимодействия развивающейся личности с другими людьми в практической жизни. Под воздействием механизма взаимного общения происходит становление Я-концепции индивида. Она приобретает в процессе усвоения ребенком ожиданий других, разных возможностей и ограничений, определенных той или иной ролевой позицией этого индивида в социокультурной среде: половой принадлежностью, положением в семье, нормами, обязанностями и т. п.

В целом, на протяжении XX века многочисленными усилиями психологов различных направлений была составлена довольно разветвленная система представлений о личностном «Я». Это, во-первых, представления о «Я-концепции» и «Я-перцепции», во-вторых, о «Я-идеальном» и «Я-реальном». Если первое соотносимо больше с гештальт-психологией и гештальт-терапией, то второе, восходящее к работам А.Адлера, получило широкое распространение позже в гуманистической психологии. Нельзя не отметить и об-

щеизвестное достижение когнитивной психологии, благодаря которой в структуре «образа Я» были выделены такие компоненты как когнитивный, эмоциональный и собственно поведенческий. Благодаря работам Дж.Келли был введен дополнительный параметр личностного «Я» – его когнитивная простота или сложность. В теории социального сравнения Л.Фестингера подчеркивается, что именно «Я» является своеобразной точкой отсчета в процессе структурирования собственно «Я-концепции». Что касается последователей З.Фрейда, так называемых неофрейдистов, то в работах каждого из представителей этого направления, начиная с К.Хорни и завершая Г.Салливаном и Э.Фроммом, не говоря уже об Э.Эрикссоне, так или иначе развивались и углублялись психологические представления как о ключевых моментах формирования личностного «Я», так и о базисных стратегиях проживания собственной жизни. Достаточно упомянуть хорошо известные работы неофрейдистов – «Невротическая личность нашего времени», «Самоанализ» (К.Хорни); «Межличностная теория в психиатрии» (Г.Салливан); «Бегство от свободы», «Иметь и быть» (Э.Фромм), «Идентичность и жизненный цикл», «Проблема новой идентификации» (Э.Эриксон) – чтобы, не вдаваясь в детали, отдать должное напряженным поискам психологической мысли в направлении осмысления сложнейшего феномена человеческого «Я» (см. Хорни, 2008; Салливан, 1999; Фромм, 1993; Эриксон, 1996).

Особое место в анализе человеческого «Я» принадлежит двум мыслителям, работавшим в психологии, сопоставительный анализ творчества которых остался совершенно вне поля внимания исследователей. Мы имеем в виду глобальные по своему масштабу положения К.Ясперса и Л.С.Выготского. В сложившихся стереотипах описания творчества Л.С.Выготского обращают на себя внимание две обидные несуразности, которым приписывается самодовлеющее значение в концептуальных положениях мыслителя. Во-первых, постулат об интериоризации психических функций, который на самом деле принадлежит П.Жане. Во-вторых, само название «культурно-историческая теория», которая принадлежит А.Г.Маркелову, еще в 1912 году выпустившему книгу под названием «Культурно-исторические типы личности», в которой автор прослеживал в русле концепции Н.Я.Данилевского, зависимость социокультурного содержания личностного «Я» от типа цивилизации, которому это «Я» принадлежит (см. Данилевский, 2008). При этом как бы уходит в тень основная идея Л.С.Выготского о превращении «натуральных» психических функций в «культурные». В то же время современная психотерапия совершенно игнорирует положение К.Ясперса, современника Л.С.Выготского, о том, что «Я», аспекты «Я», функции «Я», бытие «Я» невозможны вне коммуникативной ситуа-

ции, подлинной коммуникации и трансцендирования личностного «Я» в объективность мирового бытия, что только и обеспечивает самобытие «Я» «...так «Я» не есть «Я-сам» без трансценденции» (К.Ясперс, с. 52). Как правило, выделяется какой-либо один аспект из методологического синтеза германского психиатра. Практически незамеченным осталось положение К.Ясперса о достоинстве личности и его роли в психологическом и социальном бытии человека. А ведь К.Ясперс со свойственной ему парадоксальностью особое место в понимании личностного «Я» отводил как раз недостойнству личностного «Я», могущем проявиться в пограничной ситуации или быть непроявленным до наступления таковой. Если достоинство ставит личностное «Я» в положение двусмысленности, поскольку оно предстает в ложном свете, то пограничная ситуация (смерть, страдание, борьба, вина) проявляет действительность его существования. Неготовность современной психологии инкорпорировать в себя эти высочайшие достижения психологической мысли XX столетия, отдавая предпочтения позитивистски ориентированным психотехникам, само применение которых в отношении личностного «Я» даже не предполагает такой категории как «достоинство», не только чреват отношением к человеку как к объекту, но и невольно замыкает возможные психотерапевтические подходы в привычном круге сложившихся стереотипов.

У непредубежденного читателя может возникнуть закономерный вопрос: отчего автор в попытках научной рефлексии, относящейся к проблематике «Я», как бы избегает само собой разумеющегося и даже напрашивающегося с первых страниц монографии анализа психодинамических подходов. Это не случайно. Во-первых, данным подходам будет уделено не попутное, а специальное внимание в соответствующем подразделе данной главы. Во-вторых, историческая справедливость и научная объективность требует как раз беспристрастного, безустановочного похода к проблеме. Этот момент мы подчеркиваем специально, т.к. в XX веке чрезмерная идеологизация тех или иных способов мышления и объектов анализа, собственно установочное, а не объективное отношение к ним, в том числе и в психологии, привело к искажению истории развития последней в угоду вкусовым и идеологическим пристрастиям. При этом, как часто бывает, с водой выплескивался и младенец. Игнорирование и забвение работ Ч.Причарда, Б.Мореля, П.Жане, У.Джемса привело к искажению исторической перспективы психологического исследования именно личностного «Я». В наибольшей мере при этом пострадала как раз медицинская психология, в связи с тем, что собственно научные исследования замещались в ней зачастую фрейдистскими или марксистскими постулатами.

Междисциплинарный статус категории субъект: онтологическая, гносеологическая, методологическая, антропо-аксеологическая, социальная и психологическая перспективы научного исследования

Онтология бытия человеческого существа как субъекта включает освещение проблем определения его сущности, первопринципах его функционирования, о «ядре» субъекта, как его основании. Античная онтология не оперировала категорией субъект, но определила его онтологические характеристики, которые можно свести к одному основанию, например такому, как «духовное мыслящее начало». Эта традиция вылилась в понятие о «когито» у представителей Нового времени, далее – в «субъективное Я» у И.-Г.Фихте, и, в конце концов, в категорию «субъект» как начало любой проявляемой человеком активности. Общей характеристикой онтологической перспективы рассмотрения проблемы субъекта является его соотнесенность с чем-то «большим», чем сам человек. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что субъект в онтологической перспективе – это «посредник» между реальностью и принципом ее существования.

Далее в рамках гносеологии и эпистемологии (определяющей границы и возможности человеческого познания в отношении истинности или ложности результатов познания, а также пути и формы познавательной деятельности человека) особым статусом обладает проблема самопознания человеком самого себя. В этом самопознании человек делит себя на познаваемую часть – объект познания, и познающую часть – субъект познания. Таким образом, субъект в гносеологической и эпистемологической перспективах – это агент познавательной активности, данной ему определенных границах и условиях возможностей познания.

Методология, рассматривая общие способы и подходы человека к действительности, определяет диалектическое и метафизическое направление в их рассмотрении, которые также можно рассматривать с точки зрения общенаучных и междисциплинарных принципов организации человеческого праксиса. С точки зрения методологии – субъект является оператором методов освоения окружающей реальности.

Антропо-аксиологическая перспектива рассмотрения проблемы субъекта эксплицирует существующие закономерности воз-

никаючих в процесі життя проблем у людини, реалізації його образу життя, свободі, сенсі життя, цінностях, етичних і естетичних модусах існування людини. В перспективі аксіології і антропології суб'єкт – це агент «нормалізації» і «очеловечивання» оточуючої реальності за допомогою перебування в ній.

В перспективі соціальних наук і їх філософського основи суб'єкт розглядається через призму загальних законів розвитку суспільства і взаємозв'язків людини з системою соціальних зв'язків і інститутів. Тут суб'єкт виступає елементом системи соціальних зв'язків, з однієї сторони, і фактором, приводящим до соціальних змін – з іншої.

Як ми можемо бачити, суб'єкт в ракурсі міждисциплінарно-го дослідження має парадоксальний статус – як об'єкт, основні якості і характеристики якого вимагають дослідження і вивчення і як агент, проявляючий специфічні форми активності, в якій ці якості і характеристики стають доступними для спостереження і пізнання.

Роботи А. Бергсона, В. Дільтея, Г. Зиммеля, Л. Клягеса, Ф. Ніцше, О. Шпенглера і др. є основою «філософії життя» і заклали основи некласичного типу раціональності, в рамках якої в середині ХХ століття були сформульовані основні концепції несвідомого (К.Г. Юнг, Ж. Лакан, Ж. Делез, Ф. Гваттари).

Протест суб'єкта і філософія екзистенціалізму у С.Кіркгора ґрунтується на тому, що життя – це потік змін, але його цікавить передусім той, хто, на його думку, занадто гордий і не хоче, щоб зміст його життя виявився всього лише справою мимолітної хвилини. Миттєвість, проникнута вічністю, він протиставляє хвилині суети. І в цьому протиставленні звичайному і нічотному він переважає Ф.Ніцше. Ставлячи людину в штучні рамки, вважає Ф.Ніцше, культура нівелює індивідуальність, придушує волю, позбавляє людину творчого самовираження.

В свою чергу, М.Хайдеггер користується терміном «Dasein» для позначення протиставленого решті істоті людського буття. На цьому ґрунті деякі дослідники його творчості відокремлюють М.Хайдеггера від екзистенціалізму. Центральний екзистенціал – це «забота», за допомогою якої він намагається висловити невіддільність суб'єктивного і об'єктивного в людському бутті. З іншої сторони, «забота» виражає момент «убегання» буття від самого себе, виходження його за свої власні межі. Цю сторону буття він позначає як «проект». Суб'єкт –

единственное существо, которое способно проектировать себя, предполагая большее, чем есть на самом деле. В том случае, когда момент вещественности выходит на первый план, бытие обретает характер неподлинности, а избавиться от неподлинного субъекту невозможно, т.е. он сводит феномен отчуждения к некоей обреченности субъекта взаимодействовать с вещами. Вырваться из этого состояния субъект может с помощью «экзистенциального страха» основанного на страхе смерти.

М.Хайдеггер определяет свой метод как некую «герменевтическую феноменологию», которая ближе к В.Дильтею, чем к Э.Гуссерлю. Уже здесь он пытается «вслушаться» в слово. В работе с 1927 года начинаются его знаменитые эксперименты с языком, которые будут играть важную роль в его поздних работах, где акцент делается не только на открытости, но и на потаенности бытия, которая манифестирует себя в сложных символах и поэтических образах. Таким образом, экзистенциализм М.Хайдеггера дает начало герменевтике, а последние работы М.Хайдеггера связаны с интересом к языку в его изначальных архаических формах, в которых он пытается воссоздать дологический, синкретический язык, и эту тенденцию продолжает Х.Г.Гадамер, считающий, что бытие может быть понято только через язык.

Проблема субъекта в аналитической философии (А.Айер, Л.Витгенштейн, Б.Рассел, Дж.Остин, Д.Уиздом, М.Шлик и др.) стала основой современной постмодернистской интерпретации феноменологии субъекта, где человек как субъект конституируется в процессе воплощения языка в дискурсе. А. Дж. Айер в работе «Язык, истина и логика» [1] подчеркивает основанный на представлении о взаимных соответствиях психики и языка принцип диспозициональности психики, предложенный первоначально Л. Витгенштейном.

В современной Украине последнее десятилетие развивается отечественный субъектный подход в психологии, гармонично вобравший в себя достижения отечественной психологической мысли советского и пост-советского периодов эволюции академической психологической теории и психотехнически-ориентированной психологической практики. Последние опираются не только на психологию сознания и деятельности, персонологию, отечественную психологию личности, но и на достижения зарубежных и отечественных исследований в сфере неосознаваемого психического, а также на взаимосвязь психического функционирования и процессов речепорождения, конституирования субъективной картины мира субъекта в связи с тем, что последний является носителем и пользователем языка.

О.А.Ленглер [2] замечает, что саморазвитие личности как субъекта в научной литературе выступают как предмет философского осмысления (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, М. С. Каган и др.) и психологического изучения (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.)

Отечественная концепция субъекта является классической методологической основой исследования субъектности, как способности человека производить взаимообусловленные изменения в окружающей действительности и себе самом посредством конституирования субъективной картины мира, схемы «индивидуального жизненного пути личности» и организации собственной активности на ее основе.

Современная отечественная психология субъекта разделяет категории индивид, личность, субъект и субъектность. Человек рождается как биологическое существо – индивид, а в процессе социализации формируется в личность. В данном контексте субъект определяется как действующее существо, и личностный стиль и особенности его активности как его свойства представляют собой его субъектность. Вскрыть основы и неповторимый индивидуальный «рисунок» его субъектности возможно только при осмыслении материала, полученного с помощью психолингвистических практик анализа дискурса как «речи, погруженной в жизнь», как «говорящего бытия» посредством психолингвистических методов практического исследования психической реальности субъекта.

Список использованных источников

1. Айер А. Дж. Язык, истина и логика. Серия: Библиотека аналитической философии / А. Дж. Айер // Канон+РООИ «Реабилитация». – 2010. – 240 с.
2. Ленглер О. А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы / О. А. Ленглер // Молодой учёный. – 2012. – №11. – С. 440-442.
3. Мареев С. История философии: (общий курс) / С. Мареев, Е. Мареева // М.: Академический Проект, 2004. – 880 с.

Role structure of an individual. Philosophical aspect

Transformations that occur in any field of activity of a modern society require an individual to give a quick reaction and also to be able to act under ever – changing conditions. Since an individual faces different problems that need solutions, individual credentials that help one become a significant part of human relations are of a great value. When facing a problem or a matter of choice an individual is required to define his/her point of view and the attitude towards the matter. That's why one of the basic conditions of successful individual development is an ability to assert oneself and to pick a certain life role.

The analysis of different studies shows that one of the key questions of philosophy is a role and nature of an individual. Different historical eras suggested different definitions of a human, of their reason for being, of their role and the self-concept. For instance A.J.Strelkova mentioned that the basic philosophic – religious concept of Buddhism is the «no-self» concept. According to it our «self» meaning soul doesn't really exist. That means that according to Buddhist interpretation the source of evil is suffering caused by our own self-affection [2, p. 257, 259].

The self-affection and discovering of your own individuality and ability of having not only one «self» bring us to studying of an individual structure of a future psychologist who should have different «selves» by reason of their own professional skills. Speaking of professional skills of a practical psychologist we must say that their professional activity cannot be happening outside the society. In other words, experimenting with different social roles (such as adviser, therapist, diagnostician, and consultant) a practical psychologist always remains a significant part of human relations and that's why he/she always remains a part of human being. The only question is if we can interpret a society as a particular kind of being?

We must emphasize that O.V.Kuleshov worked on the matter of interpreting a society as a particular kind of existence. The scientist is concerned if we can speak about any kind of being therefore if it is even correct to single out any social being as a particular reality? O.V. Kuleshov came to a conclusion that the concept of being doesn't complete the concept of society. In this case the existence of society is the same as the existence of nature, of a human or any other natural or ideal things and speaking of the human existence we cannot help speaking about society and not the existence [1, p. 333].

Existentialism or philosophy of being is one of the fields in modern philosophy. Human existence/being according to existentialists is not an objective reality taken separately from a subject of this reality. Human existence is an eternal integrity of subjects and objects that discovers and is being discovered.

To answer this question in this research we use the explanation of a human essence and his being from the point of view of philosophical ideas of existentialism. Having analyzed the studies of M. Heidegger and J. P. Sartre we came to a conclusion that the thinkers interpret the existence of at least one being and it is a human or as to M. Heidegger «human reality». Firstly a man exists, he comes to this world and only then he defines himself. For the existentialists a man cannot be defined at once because he doesn't mean anything in the first place. He becomes a human with a passage of time and he becomes a kind of human he wants to be.

Thereby according to existentialism a human is what a man makes out himself or a man who made himself. Coming back to the project we may state that according to the ideas of existentialism the role structure of a human of a future practical psychologist depends on a particular individual that according to own preferences and beliefs will experiment with different social roles. We must notice that the bigger an individual experience of every single future psychologist is the wider range of social roles is.

When analyzing philosophic ideas we may come to a conclusion that to define your own social role (self-awareness) we must find ourselves in a social and cultural environment because according to the philosophy of existentialism a man defines himself through other people. So the process of self-determination takes place in the contest of the choice of a particular life role also considering terms and conditions of a society but still it is a free choice.

Since a man «makes» himself he always chooses one or the other model of behavior depending on his preferences, moral values or principle. A man cannot help making a choice. He is not complete in the first place but he completes himself and the pressure of externals is so big that a man just can't help picking one or the other form of acting (what we called experimenting with different roles). In this case we only define a man by his decision to take up an attitude (role).

We have to mention that in a modern society the pressure on a person is so overwhelming that the necessity of experimenting with more than just one model of behavior is inevitable. That's why it makes a lot of sense to speak about the role structure of a future psychologist referring both to their personal qualities and their professional skills.

Список використаних джерел

1. Кулешов О.В. Буття як проблема соціальної філософії / О.В. Кулешов // Актуальні проблеми духовності: збірка наукових праць. – Випуск 8. – Кривий Ріг, 2007. – С. 342 – 350.
2. Стрелкова А. Ю. Етика та онтологія людського буття у буддизмі / А. Ю. Стрелкова // Актуальні проблеми духовності: зб. наукових праць / За заг. ред. проф. Я. В. Шрамко. – Випуск 13. – Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 256 – 265.

O.V. Moshtak

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Emotional and evaluation component in the meaning of the pejorative unit

The problem of emotional and evaluation meaning and means of its expression in language and speech is quite broad and multivariable. In addition to the objective reflection of reality, the human mind tries in some way to show the attitude to it.

Almost all the human mental activity, his emotions and feelings reproducing inner world of a man with the help of various lexical means are reflected in the linguistic model of the world. In the process of cognition of objects and environment phenomena a man does not only receive and record the environment, but also understands the importance of a subject, that is evaluates the relationships between himself and cognized world, correlates its qualitative (positive or negative) characteristics, establishes the role of specific events and objects in his life. Lexical items of subjective and emotional evaluative nature are based on the cognitive and evaluative speaker's attitude to the content of suggestion and generally to the situation of speech.

The evolution of linguistic studies in this trend was traced by Arutiunova N.D. in «Types of linguistic meanings: Evaluation, event, fact», noticing different approaches to the problem of evaluation meaning. The study of value component begins with an examination of the ontological problems as those that are directly connected with a human, environment.

The so-called logical direction was presented by the doctrine of Aristotle on the good / evil, happiness / failure, pleasure / pain. Having analysed the meaning of evaluation semantics of words by analogy with the descriptive predicates, Aristotle emphasized the dependence

of their meaning on different kinds of objects. The logical direction was gradually supplanted by the psychological, whose representatives associated hedonistic definition of good / evil with the psychic and physical interaction between man and the world, that is external stimuli and psychological or physical reaction (Thomas Hobbes, John Locke). Psychological research direction was pursued by David Hume, citing the dependence of concepts of good / evil on the psychological intuition. Axiological concepts in the study are considered from the standpoint of modality, the so-called necessity and obligation.

The semantic theory in the concept of axiological predicates has been changed evolutionary by the pragmatic concepts that conditioned the nature of the evaluation meaning by the communicative process.

In studies of various scholars the evaluation meaning may be limited by the subjective factor, apply to the objective and subjective relation of man to the object or defined more broadly, that is include the entire range of subjective, emotional, and other modal relations of the speaker to the speech subject and its content.

In linguistics there are various opinions on the concepts of «evaluation» and «emotiveness» which can be regarded as synonyms or differentiate. As for the latter, among the semantic structures of the lexical meaning there have been differentiated emotive macrocomponent that indicates the relation of the subject to the signified reality in the range of «approval / disapproval» that forces a rational evaluation.

Therefore, the evaluation meaning should be connected with the subject of the statement, as the essence of the evaluation is to express personal thoughts and feelings of the speaker, which are different in each person.

Evaluative content of the speech act can be seen in three aspects: cognitive (the accumulation and preservation of evaluative information about a particular model of the world of a certain society) and pragmatic (language expression of evaluation as a result of the practical interpretation of reality) and axiological (valuable reflection of evaluative statement in the communicative process).

The concept of «emotion» is in close connection with the term «evaluation». In most forms of linguistic and mental activity of a human emotion and evaluation are the only vector.

Deep penetration of emotion in all spheres of life and human cognitive activity is explained by the human mind's capability not only objectively reproduce reality, but to bring in the displayed images the subjective and emotional stress. A man does not only cognize the environment and displays a composite picture of the objective world with the appropriate sign system in the communicative process, but also emotionally react to it, that means evaluate.

The evaluation and emotion cover various spheres of human activity, that verbalize in language structures differently. Evaluative and emotional meaning is socially conditioned. Its interpretation depends on the norms accepted in a particular society. The outlook and attitude, social interests and needs form and deform the evaluative and emotional expressions.

Thus, the real world of things and events is reflected in the emotional and evaluation space of cognition, i.e. evaluation and emotion are one of the forms of reality reflection.

*Janusz Miąso
Rzeszów, Polska*

Interdyscyplinarna edukacja medialna jako budowanie mostów międzypokoleniowych, międzynarodowych dla lepszego człowieka, społeczeństwa i świata

Marshall McLuhan, uważany za guru nowych mediów, już wiele lat temu podkreślał, iż wszyscy jesteśmy członkami jednej globalnej wioski. Media elektroniczne pozwalają nam nawiązać kontakt z każdym, wszędzie, natychmiast. Nie istnieją już zamknięte systemy ludzkie (Griffin, 2003)

Coraz bardziej zauważamy jak rzeczywistość na naszych oczach znikają zamknięte systemy rodzinne, szkolne, społeczne, narodowe. Można powiedzieć, że prawie wszyscy na wszystkich oddziałują, a głównym narzędziem, które to ułatwia są nowe media, które ulegają coraz większej konwergencji i ekspansji. Dlatego wielkim wołaniem i koniecznością chwili jest uczenie się mediów (edukacja medialna), które jak są potężne, tak równocześnie są ogromnie ambiwalentne, mogą budować, ale równocześnie mogą niszczyć, człowieka i społeczeństwo. Pragnieniem myślących jest na pewno, aby media budowały człowieka, a nie niszczyły, aby pomagały budować mosty, a nie mury, mosty między młodszymi a starszymi, między różnymi kulturami i narodami, dla lepszego globalnego świata.

Edukacja medialna – tworzenie postaw i kształtowanie kompetencji medialnych

Edukacja medialna jako subdyscyplina pedagogiczna, subdyscyplina bardzo interdyscyplinarna, współpracująca z innymi

dyscyplinami naukowymi, szczególnie naukami o mediach, psychologią mediów, socjologią mediów, kulturoznawstwem, stawia w centrum nie same media ale właśnie człowieka i pragnie odpowiedzieć na fundamentalne pytania o funkcjonowanie człowieka w świecie mediów. Stawia człowieka jako twórcę i odbiorcę, w jego zasadniczych sferach – ontologicznej, epistemologicznej i aksjologicznej. (Siemieniecki, 2007) Poszukuje więc odpowiedzi na pytania co się dzieje z człowiekiem jako człowiekiem, jak się zmienia jego zasadnicza konstytucja organizmu (homo mediens); jak się zmienia jego poznanie i postrzeganie świata (epistema) i równocześnie jak się zmienia jego system wartości, co powszechnie zauważamy.

Edukacja medialna pragnie więc podpowiadać człowiekowi, każdemu, młodszemu i starszemu, jak korzystać z mediów, aby wzmacniały jego osobowość, a tutaj kluczem jest kształtowanie postaw. Jeśli przyjmiemy postawę jako trwałe odniesienie wobec jakiegoś przedmiotu społecznego (Prężyna, 1981), to na tej właśnie bazie pragniemy budować postawy wobec mediów. Korzystając z typologii Adama Lepy, mogą powstawać postawy pozytywne, do których zalicza: postawę krytyczną, selektywną i twórczej aktywności, ale mogą też powstawać postawy negatywne, do których z kolei zalicza: postawę uległości, makiawelizmu i zgody na manipulację sobą. (Lepa, 2000) Moim zdaniem wszystkie postawy pozytywne są ważne i można je traktować w jakims sensie komplementarnie, ale na szczególnie uwagę zasługuje postawa twórczej aktywności, charakteryzuje się bowiem tym, iż:

- jednostka wykazuje ambicję działania «powyżej mediów», jest przekonana, że jej aktywność indywidualna, społeczna, narodowa, jest aktywnością wyższego rzędu;
- niezależność od mediów, wyrażanych opinii, permanentne budowanie własnych opinii;
- dążenie do zmian w strukturach i stylach mediów;
- postawa ta jest postawą typu otwartego – zaraża innych i mobilizuje do zmieniania mediów na bardziej aksjologiczne. (Lepa, 2000)

Modelując taką właśnie postawę, warto zwrócić uwagę na następujące postulaty pedagogiczne:

- od dzieciństwa wpajać szacunek dla twórczej pracy – przez motywację, perswazję, nagrodę i karę;
- uczyć sumiennego wykorzystania czasu;
- promować odpowiednie wzorce osobowe – ludzi pokornego sukcesu;
- doceniać czynności prozaiczne – ich aspekt twórczy;
- praca i jej wymiar społeczny – dla innych;
- asceza – doskonalenie siebie. (Lepa, 2000)

Moim zdaniem kształtowanie właśnie postawy twórczej aktywności, umacnianie twórczości człowieka w edukacji medialnej, jest drogą do budowania mostów międzypokoleniowych, między starszymi i młodszymi, w celu lepszego zrozumienia siebie nawzajem .

Kolejną sprawą równie ważną w budowaniu człowieka, społeczeństwa i globalnego świata, w perspektywie nowych mediów, jest kształtowanie kompetencji medialnych, a jest to przygotowanie i nieustanne wspieranie człowieka w świadomym, krytycznym, selektywnym i wartościującym odbiorze i współtworzeniu mediów. (Strykowski, 2004) Profesor Strykowski buduje cały system kompetencji (kompetencje z zakresu teorii mediów, kompetencje w zakresie języka i komunikowania medialnego, kompetencje dotyczące odbioru komunikatów medialnych, kompetencje dotyczące korzystania z mediów, kompetencje dotyczące tworzenia komunikatów medialnych); wśród których, moim zdaniem, konieczne warto podkreślić kompetencje dotyczące odbioru komunikatów medialnych, które można scharakteryzować w następujący sposób, iż człowiek kompetentny:

- zna mechanizmy psychologicznego oddziaływania mediów na odbiorcę i potrafi je dostrzec;
- zna i potrafi odróżniać oraz objaśniać metody oddziaływania stosowane w mediach zwłaszcza perswazji i manipulacji;
- potrafi wskazać płynące z mediów zagrożenia dla psychicznego i wychowawczego rozwoju człowieka (przemoc, agresja, gry komputerowe);
- potrafi kontrolować swój kontakt z mediami, aby nie ulegać nadmiernej fascynacji i uzależnieniom medialnym;
- dostrzega i ma świadomość roli mediów w rozwijaniu osobowości, kształtowaniu postaw oraz kreowaniu autorytetów i wzorców zarówno racjonalnych jak i wirtualnych;
- dostrzega i potrafi scharakteryzować role oraz funkcje reklamy, objaśnić jej oddziaływanie;
- potrafi dokonywać analizy i porównania informacji oraz stanowisk przedstawionych w programach informacyjnych, publicystycznych, dokumentalnych;
- odróżnia obrazy przedstawiające fikcję od obrazów rzeczywistości w różnych rodzajach komunikatów medialnych, potrafi je objaśniać;
- potrafi dostrzec, analizować i opisywać wielowarstwowość oraz wieloznaczność przekazów medialnych, rozpoznając też odpowiednie elementy języka danego rodzaju mediów. (Strykowski, 2004)

Podsumowanie – cel edukacji medialnej, pragnącej budować mosty międzypokoleniowe, międzynarodowe.

Podsumowując pragnę podkreślić, iż wielką sprawą w kontekście swojej erozji człowieka, czyli prób rozmywania jego osobowości, tożsamości, rodzinności, narodowości, itp., w czym niestety uczestniczą także media, czyli taki trochę wirtualny świat, jest jednak kształtowanie dojrzałej osobowości, przez kształtowanie pozytywnych postaw oraz kompetencji medialnych. Celem więc edukacji medialnej, naprzeciw siłom destrukcyjnym jest dojrzała osobowość, którą Gordon Allport ponadczasowo modeluje w następujący sposób:

- adekwatna ocena rzeczywistości i siebie (wgląd), czyli widzenie siebie, ludzi i spraw we właściwych proporcjach, realistycznie, prawdziwie;
- jednocząca filozofia życia, zawierająca odpowiedzi na pytania dotyczące spraw najbardziej zasadniczych – kim jest człowiek, skąd się wziął, po co żyje? itp.; jednocząca filozofia życia scala te informacje, porządkuje, harmonizuje i daje pełną świadomość celów i zadań życiowych;
- nastawienie przyszłościowe i celowe – zdolność do przejścia odpowiedzialności za innych, przeciwieństwem jest tzw. postawa prowizoryczna, czyli z dnia na dzień;
- zdolność do głębokiego emocjonalnego przywiązania do ludzi, serdeczna więź, zdolność do syntonii czyli «wspiybrzmienia» oraz empatii czyli «wczuwania się» oraz prospoieczność – zdolność bycia dla innych;
- równowaga emocjonalna – brak nadmiernej reakcji na bodźce wynikające z popędów (tzw. równowaga pionowa) oraz równowaga pozioma czyli zdolność nawiązywania satysfakcjonujących i poprawnych relacji z ludźmi; także zdolność panowania nad emocjami w sytuacjach trudnych, stresowych;
- poczucie sensu życia, a więc uznanie – sensowności istnienia, pracy i rozrywki, cierpienia i bólu, głębia życia... (Allport, 1964)

Podczas jednego z moich ostatnich wykładów, gdy podsumowywałem zajęcia właśnie cechami dojrzałej osobowości w kontekście oddziaływania mediów, jeden sympatyczny student, zawołał: przecież one wszystkie zawierają się w tym ostatnim elemencie. Tak zgadzam się, dlatego gorąco życzę Szanownym Czytelnikom, szczególnie pedagogom, psychologom, rodzicom, wychowawcom dojrzałej osobowości, która kształtuje inne dojrzałe osobowości; szczególnie zaś poczucia sensu życia, spełniania się i głębi realnego życia.

The history of trepanation in Peruvian cultures

Introduction

Trepanation is a term which comes from a Greek word *trypanon* and it means ‘the drill’. It is a surgery of long bones, teeth, vertebrae and skull in which a hole is drilled or scraped into the human skull to expose the blood vessels, meninges and brain lying underneath.

This procedure was used from earliest ages and it is probably one of the first surgical interventions which was used to cure people. Trepanation was performed for medical and magical reasons. It was practiced in many ancient cultures.

First tools used during surgeries were made of stone, they were sharp and irregular in shape. They were used to scratch surface of the skull to make a hole. Later people improved them to wood or metal tools and in Medieval Europe they were much more sophisticated.

The biggest amount of samples comes from Peru where they first appeared c. 400 BC and continued through the Inca Empire c. 1400 AD.

Many scientists conducted research in this region which resulted in new discoveries and conclusions. Two of them were John Verano and Valerie Andrushko who suggest that Inca performed successful trepanations. They examined a large number of skulls coming from Peru, especially Cuzco region and from museums from Peru and United States.

Material and methods

Over 600 trepanned skulls coming from various museums in Peru and United States were examined for geographical distribution and sex.

Another sample was coming from Cuzco, which region was divided in 11 burial sites. Trepanned skulls were found only in six of these sites. Total amount of sample was 66 skulls and they were dated back to Inca Empire and few centuries before.

Results

Based on examination of 600 trepanned skull it was determined were these skulls come from and if they were male, female or subadults. Data are summarized in Table 1.

Table 1

Geographic distribution and demographic composition of the sample

Region	Sample size	Adult Males (%)	Adult Females (%)	Subadults (%)
South Coast	60	65	30	5

Central Highlands	457	56,7	31,5	8,3
Southern Highlands	86	61,6	31,4	7
Northern Highlands	2	-	100	-
Central Coast	4	100	-	-
Lake Titicaca Area	12	50	50	-
TOTAL	621	58,1	31,7	7,6

From «Trepanation: History, Discovery, Theory» R.Arnott, S.Finger

Of the six burial sites in Cuzco region 66(16,1%) skulls shown evidence of trepanation. Most of them had one trepanation hole but there were found two skulls with four and one with seven trepanation holes. Total amount of cranial perforations was 109.

During examination it was discovered that some places on the skull were more frequently chosen to procedure than other. It turns out that biggest number of perforations was on the left side of the skull and in the middle (96 of 109). On the right site of the skull was only 13 trepanation holes. Data are summarized in Table 2.

Table 2

Distribution of trepanation holes on the skull.

Cranial region	Number of trepanations	Percent of total sample (%)
Left site – anterior	12	11
Left site – posterior	18	16,5
Midline section – anterior	35	32,1
Midline section – posterior	31	28,5
Right side – anterior	6	5,5
Right side – posterior	7	6,4
TOTAL	109	100

From: «Prehistoric Trepanation in the Cuzco region of Peru...» Andrushko V.A., Verano J.W.

This proves that trepanation was used as a treatment to head injury, battle wounds from right-handed opponent after direct fight.

Many skulls show evidence of complete or almost complete healing process. This proves that patients survived these procedure and lived many years after despite the fact that there were no antibiotics or anesthesia.

Conclusions

Trepanation was a procedure practiced in Andean cultures for over 2000 years. It served as a treatment for head injuries but it could also be used to heal headache, migraines or other neurological disorders.

Sample from Cuzco region show evidence of trepanation but in many cases motivation is hard to recognize, especially on skulls with multiple operations.

Sample from museums proves that procedure was much more frequently performed on men than women what would confirm previous conclusion about using trepanation as a treatment for battle wounds of the head.

This analysis show that trepanation was an important treatment in Peruvian culture and it was carried out with enormous precision and knowledge of cranial anatomy.

В.С.Павлюк, Л.А.Онуфрієва

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Психологічні особливості самореалізації сучасної жінки

Під впливом феміністичного руху, який розпочався в ХХ-му столітті, відбулося зміщення соціальної позиції жінки в напрямі до загальноприйнятого соціального статусу чоловіка. Цей вектор зміни місця жінки в соціумі зумовлений загальним станом сучасного суспільства, яке для досягнення успіху «вимагає» від людини маскулінності та андрогінії. Домінуючими та соціально виправданими для жінки стали риси, притаманні чоловікові, тоді як фемінні риси відійшли на задній план як соціально недоцільні. Таке зміщення спричинило появу жінки активної у соціальному середовищу, яке почало змінюватися завдяки її участі і зумовило перехід жінки із сфери приватної до соціальної. Це відповідно відобразилося на зміні особистісних цінностей все маскулізованої жінки, що привело до зміни уявлень жінки про чинники внутрішнього комфорту, які визначають рівень задоволеності життям.

Усі процеси у соціальному вимірі мають своє відображення у змінах уявлень окремого індивіда. Світоглядна інертність та ригідність сприяють відторгненню нових ідей. Проте гендерні зміни в соціальному контексті є незворотними, а тому продовжують впливати на індивіда, що зумовлює певний психологічний дисонанс. В таких умовах труднощів, пов'язаних з переходом жінки до ролі активного учасника, в соціальному середовищі стає більше. По-перше, ці труднощі зумовлені тим, що жінка набуває нових ролей, до того їй не властивих, що вимагає від неї відмови від прийнятої ідентифіка-

ції себе як фімінної. По-друге, освоєння нових ролей відбувається в умовах постійного зовнішнього тиску, що ускладнює адаптацію жінки до мінливих умов у суспільстві.

Гендерна ідентичність, як переживання відносно власної належності до чоловічої чи жіночої статі, багато в чому впливає на стан психічного і соматичного здоров'я людини, а відповідно може впливати на особистісну самореалізацію, і професійну зокрема. Самореалізуючись, людина реалізує власний потенціал, сукупність знань, умінь, навичок, евристичні можливості, інтуїцію, здібності, оскільки усвідомлює свою цінність, має цілі діяльності і плани для її здійснення. Кожна людина володіє тими чи іншими «технологіями» реалізації свого потенціалу, розвиваючи його потягом усього життєвого шляху. Самореалізація при цьому є найважливішою характеристикою внутрішнього розвитку і рівня зрілості особистості.

Відмінності між чоловіком і жінкою – інтелектуальні, емоційні, вольові, – існують, але вони носять якісний, а не кількісний характер. Чоловіки і жінки по-різному сприймають оточуючу дійсність, а також по-різному її оцінюють. Жінки шукають постійності і визначеності, і при цьому постійно змінюються, щоб пристосуватися до ситуації. Чоловіки прагнуть до новизни, але їх основні особистісні характеристики не змінюються і вони пристосовують, наскільки це можливо, обставини до себе.

У ділових стосунках чоловіки і жінки не можуть не демонструвати особливостей і відмінностей когнітивних, емоційних і вольових реакцій та поведінкових стилів. Так, у вітчизняній психології є доступної інформація про відмінності в вербальному і невербальному спілкуванні; в самопрезентації, демонстрації і розпізнаванні емоційних станів співрозмовників; про гендерні особливості ставлення до влади і уявлення про неї. Так, узагальненими, типовими характеристиками ділової жінки є: яскрава індивідуальність і жіночність, високий рівень активності, колегіальність у прийнятті рішень, готовність ризикувати, вміння переключатися в ролях, впевненість у сімейній підтримці. На відміну від цього опису ділового чоловіка характеризують високий інтелект і амбіційність, схильність до лідерства, готовність до ризику, вміння повністю концентруватися на вирішуваній проблемі.

Проблематика гендерних відмінностей є широкою у плані знаходження нових, ще не вивчених аспектів самореалізації людини. Архетип жінки супроводжується такими ознаками як сім'я, шлюб, діти. Проте, якщо говорити про чинники успішної самореалізації жінки, то до них обов'язково потрібно додати друзів, соціальні взаємовідносини, професійний успіх.

Дослідження професійного росту і розвитку кар'єри жінки – сфера порівняно нова. Переважно психологи вважають, що ставлення до кар'єри жінок – результат двох широко розповсюджених переконань.

Перше з них – уявлення про пріоритетність материнських обов'язків (тобто головна життєва цінність жінок – їх домашні клопоти і виховання дітей). Друге поширене переконання пов'язане з психологією професійної діяльності жінок і полягає в тому, що теорії, які описують кар'єрне пристосування чоловіків, автоматично застосовують в аналізі кар'єри жінок. Зазвичай не враховують той факт, що більшість жінок мають малолітніх дітей, тому вони можуть не працювати на повну ставку, бо займаються їх вихованням. Також вони можуть працювати неповний робочий день, поєднуючи роботу з навчанням. Оскільки в більшості закладів звичною нормою є те, що людина працює на повну ставку і без перерви, то для багатьох жінок професійний кар'єрний ріст стає важкодоступним.

У психології кар'єри з самого початку як предмет дослідження розглядали професійний ріст чоловіків, але вже в перших роботах з психології кар'єри жінки дослідники звернули увагу на гендерні розбіжності. Вони полягають у такому:

1) Жінки частіше працюють у традиційно жіночих сферах, де статус і ринкова цінність їх праці досить низькі;

2) Жінки мало представлені на вищих професійних рівнях;

3) Жінки частіше, ніж чоловіки, відвідують публічні навчальні заклади тимчасово чи з перервами;

4) У жінок відносно обмежений вибір можливостей зробити кар'єру порівняно з набагато більшими можливостями чоловіків;

5) Типові жіночі професії пропонують обмежені можливості росту.

Болісна і деструктивна присутність у свідомості успішної жінки консервативних гендерних стереотипів та сучасних ідей гендерної рівності спричиняє рольовий конфлікт (комплекс негативних переживань жінки через труднощі узгодження виконання ролей у професійній та сімейних сферах). Розв'язання цього конфлікту – вибір між кар'єрою та сім'єю (так званий «рольовий конфлікт працюючої жінки») – найчастіше відбувається на користь саме сім'ї. Цей суто жіночий феномен у соціальній психології названо «відмовою жінки від кар'єри» або «відмовою від успіху» внаслідок страху «втратити» жіночність через невідповідність стереотипними очікуваннями (жінка, яка перемагає чоловіка, вже не є жінкою).

Наведені приклади допомагає дати визначення самореалізації особистості як здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми

(ближнім і дальнім оточенням), соціумом і світом у цілому. Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом надання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання [2].

Також доцільним є виділення уявлення про самореалізацію особистості як світоглядну систему, модель життєвого шляху чи то життєвих перспектив у соціальній психології [1]. Метою самореалізації за К.Роджерсом, є бажання людини стати «самою собою», до того ж це прагнення закладено в кожній людині від народження, і в кожній є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Практично усі актуальні потреби людини підкорені їй – розвивати усі свої здібності, щоб зберігати і розвивати власну особистість [3]. При цьому розходження уявлень особистості між «Я ідеальним» та «Я реальним» сприяє саморозвиткові і самоудосконаленню. Однак норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, примушуючи людину приймати цінності, які нав'язуються іншими.

Подібні ідеї ми зустрічаємо в гуманістичному психоаналізі Е.Фрома [5]. Описаний ним «феномен відчуження» розкриває труднощі людського існування – люди прагнуть до свободи і автономії, але сама по собі ця боротьба викликає почуття самотності від природи і суспільства, подолання якого може здійснюватися шляхом відмови від свободи та придушення своєї індивідуальності або шляхом абсолютного підкорення соціальним нормам.

Уявлення про самореалізацію за Е.Фромом, передбачають наявність продуктивної активності, пов'язаної із задоволенням низки потреб: у встановленні зв'язків, прив'язаності, єднання із світом; в трансценденції, пов'язаній із почуттям свободи і власної значущості; «в укоріненні» як здатності відчувати себе частиною світу; в ідентичності із самим собою та іншими; в системі орієнтацій, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано. При цьому любов і праця є ключовими моментами особистісної реалізації.

В.Франкл протиставляє теорії самоактуалізації свій погляд на природу людини, де заявляє що самоактуалізація важлива, але не як інтенція, намір, автономна ціль, а лише як другорядний результат творчої діяльності. Він доводить, що людина первісно спрямована не на себе, а на світ. В оточуючому світі, у суспільстві, в інших людях вона й може знайти головний смисл (основний мотив) свого

життя [4]. В пошуках смислу люди повинні трансцендувати, виходити за межі себе. Смысл свого буття можна віднайти у справі, якій вони віддані, і яка відповідає їх покликанню, в турботі про інших людей. Лише мірою того як люди забувають про себе у справі, приносять себе у жертву світу, його вимогам і задачам, вони здійснюють і себе.

Самореалізація передбачає збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів. Це в свою чергу, дає змогу досягнути синергетичний ефект пояснення самоорганізації системи, адже самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті та повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого шляху у цьому світі, своїх цінностей та сенсу свого існування в кожен певний момент часу.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз проблеми дає змогу зробити висновок, що феномен самореалізації жінки демонструє чіткий зв'язок із сутнісними характеристиками людини, які проявляються у реалізаційному комплексі самовизначення, самовираження, самоідентифікації, самоактуалізації тощо. Детермінантами її здійснення є дія мотиваційно-смыслових механізмів, які визначають здатність реалізації особистості, головним смысловим критерієм самореалізації слід вважати дієвість та значущість результатів діяльнісного самоздійснення особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Спб.: Питер, 2001. – 282 с.
2. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / И.С.Кон / Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 471-483.
3. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии / К.Роджерс. – М.: Апрель Пресс, 2002. – 976 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – С.54-69.
5. Фромм Э. Душа человека / Э.Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

Сутність поняття «особистісне зростання»

Поняття та проблема особистісного зростання є досить актуальною проблемою сучасної психології. Актуальність дослідження особистісного зростання зумовлена, з одного боку, активним використанням цього поняття в сфері гуманістичної психологічної практики, з іншого, – відривом від її глибокої теоретичної розробки.

Інтерес до проблеми особистісного зростання, знаходження його критеріїв та перешкод на цьому шляху ставали предметом аналізу всіх видатних зарубіжних психологів: З.Фрейда, К.Г. Юнга, А. Адлера, В. Райха, Ф. Перлза, К. Хорні, та інших.

Великий вплив на розвиток уявлень про сутність особистості та особистісного зростання здійснили представники гуманістичного підходу: Е. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл.

Поняття особистісного зростання з гуманістичних позицій починає пов'язуватись із поняттям гармонійної, цілісної, здорової особистості.

По-перше, гуманістичні психологи довели, що сама «сутність людини постійно скеровує її у напрямку особистісного зростання, творчості та самодостатності, якщо тільки дуже сильні обставини оточення не заважають цьому» [5, с.178].

По-друге, прихильники гуманістичної психології також стверджують, що люди – високою мірою свідомі та розумні індивіди без домінуючих несвідомих потреб та конфліктів.

Найбільш цілісну концепцію особистісного зростання запропонував К.Роджерс. Особистісне зростання є тенденцією розвивати свої здібності, щоб розвивати та зберігати особистість. Сутність особистісного зростання – це знаходження себе та свого шляху. К. Роджерс вважав, що, якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природнім наслідком якого будуть зміни в напрямку її особистісної зрілості. Саме ці зміни – їх зміст, направленість, динаміка – говорять про процес особистісного зростання та можуть бути його критеріями [6].

У вітчизняній психологічній науці було виокремлено наступні критерії особистісного зростання:

1) особистісне зростання проявляється в досягненні людиною нових і якісно більш високих рівнів продуктивності, в «прагненні до себе-кращого» (О. Бодальов, С.Л. Рубінштейн) [2]. Ключовою і провідною ідеєю, що об'єднує майже всі наявні в практичній психології підходи, є прагнення допомогти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу;

2) особистісне зростання – це процес усвідомленого, керованого особистістю розвитку, в якому формуються і розвиваються необхідні якості і здібності (Ф.Є. Васильюк, Г.К. Селевко, В.В. Столін та ін.) [1]. В рамках соціально-психологічного простору для людини створюються умови, що сприяють кращому пізнанню себе і полегшують розвиток самосвідомості;

3) в особистісному зростанні акцентується суб'єктивний характер змін, єдність в одній людині перетворюваного і перетворювача (А.В. Брушлінський, Д.О. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.А. Цукерман та ін.) [1].

4) особистісне зростання припускає цілеспрямовані багатоаспектні зміни особистості, орієнтацію на досягнення великомасштабних життєвих цілей, що відображають загальнолюдські цінності (Б.С. Братусь, Ф.Е. Васильюк, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) [3]. Переорієнтація з хворобливого егоїзму на зовнішні цілі, на соціальне співробітництво і відчуття своєї корисності для інших здійснюється в рамках «успішних» трансформаційних переживань. На думку О.П. Щотки, особистісне зростання – це повна реалізація власного потенціалу особистості, її досягнення можливе лише в процесі неспинного пошуку власних шляхів самовиявлення й самовдосконалення [4].

В.Г. Маралів, С.Ю. Головін, Д. Гудінг [8] розглядають особистісне зростання людини через її внутрішній потенціал, – це комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість приймати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи і оцінюючи ситуацію, але виходячи насамперед із своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

Учені пропонують різні показники особистісного потенціалу:

- особистісна автономія і незалежність;
- внутрішня свобода;
- смисленість життя;
- життєстійкість у складних обставинах;
- готовність до внутрішніх змін;
- здатність сприймати нову невизначену інформацію;
- постійна готовність до дії;
- особливості планування діяльності;
- тимчасова перспектива особистості.

Висновки. Багато психологів розуміють під особистісним зростанням проходження певних етапів розвитку людини від її народження до старості. Проте особистісне зростання – це швидше якісні зміни особистісного потенціалу, які успішно вирішують життєві задачі і відкривають багату життєву перспективу.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – 3-е изд., стереотип. / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 365 с.
2. Бодалев А.А. Акме – эффект личностного осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – №1. – С. 59-66.
3. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3/12. – С.26-33.
4. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С.9-12.
5. Булах І.С. Змістовний контекст поняття «особистісне зростання» в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології / І.С. Булах // Психологія: Зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2000. – Вип. 2 (9). – С. 176-185.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Смысл, 1994. – 480 с.
7. Теории личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.

*А.М. Терещенко
м. Київ, Україна*

Діагностика оптимізму в контексті диспозиційної теорії

Постановка проблеми. Одним із найбільш актуальних завдань сучасної психологічної науки є розробка діагностичних комплексів, що дозволяють об'єктивно оцінити ті чи інші особистісні характеристики. Повною мірою це стосується і проблеми вивчення особистісного оптимізму. Оптимізм яскраво проявляється у різних аспектах діяльності людини: в професійній діяльності, освіті, спорті, в повсякденному житті. Ця особливість суттєво впливає на соматичне здоров'я людини, на суб'єктивний рівень її благополуччя. Отже, діагностика рівня оптимізму і можливості його розвитку мають велике значення у діяльності психолога при вирішенні широкого спектра психологічних завдань.

Метою нашої статті є аналіз переваг та недоліків існуючих діагностичних методів з проблеми оптимізму.

Виклад результатів дослідження. У сучасній зарубіжній літературі традиційно виділяють два основних підходи до вивчення оптимізму: дослідження диспозиційного оптимізму (Ч. Карвер, М. Шейер та ін.) і дослідження оптимізму як атрибутивного стилю (М. Селігман, К. Петерсон та ін.). Не зважаючи на їх протиставлення, ці підходи мають досить багато спільних положень, що відображають близьку теоретико-методологічну основу, а, отже, можуть розглядатися в рамках позитивної психології як споріднені і взаємодоповнюючі напрями.

В різні часи проблемою диспозиційного оптимізму займалися М. Бріджес, Т. Гордєєва, М. Замишляєва, Ч. Карвер, Т. Крюкова, К. Мудзибаєв, Є. Осін, О. Перова, О. Сичов, Е. Чанг, М. Шейер та інші [2-4; 6; 10].

Найчастіше дослідження диспозиційного оптимізму пов'язують з іменами психологів Майкла Шейера та Чарльза Карвера. Теорію диспозиційного оптимізму побудовано на основі загальної теорії саморегуляції поведінки – моделі «очікуваної цінності» Дж. Аткинсона, в основі якої лежить постулат про те, що поведінка завжди будується навколо певної мети і спрямована на її досягнення. Цілі – це стани або дії, які люди розглядають як бажані (цілі) або небажані (анти – цілі). Відповідно, для людини цілі можуть мати різну значимість. Наступний основний елемент даної моделі – очікування, яке виражається в почутті впевненості або невпевненості в досягненні мети. Якщо людина сумнівається у досягненні мети, вона не буде прикладати зусиль. Сумніви можуть завадити розпочати діяльність, а також завершити розпочате. Коли у людини достатньо впевненості, вона продовжує діяти навіть за наявності значних труднощів [6].

Очікування, як і цілі, можуть бути як широкими, охоплюючи цілу сферу життя людини, так і конкретними, вузькими. Без сумніву, очікування різної широти відіграють свою роль у регуляції поведінки людини. Але більше значення мають біль широкі, узагальнюючі очікування, що виражають відчуття впевненості чи сумніву, які можна назвати оптимізмом-песимізмом.

Отже, говорячи про оптимізм-песимізм, М.Шейєр і Ч.Карвер, мають на увазі широке, дифузне, відчуття впевненості чи сумніву, пов'язане з узагальненими позитивними чи негативними очікуваннями [4].

У дослідженнях Ч. Карвера і М. Шейєра, а також їх послідовників виявлено взаємозв'язок між оптимізмом-песимізмом та іншими індивідуально-типологічними особливостями, такими як соматичне здоров'я і суб'єктивне благополуччя, широта соціальних контактів, схильність до депресії і стресів, допінг-стратегії, які проявляються,

наприклад, в особливостях переживання важкого соматичного захворювання [4].

Найбільш відомими методиками діагностики диспозиційного оптимізму особистості є LOT (Life Orientation Test, 1985) і LOT-R (Life Orientation Test Revised, 1994), авторами яких є М. Шейер і Ч. Карвер [10]. Взнявши її за основу Т. Гордєєва, А. Сичов, Є. Осін розробили російськомовну версію ТДО (Тест диспозиційного оптимізму). Результати проведеного дослідження показують, що характеристики методики ТДО в цілому відповідають характеристикам її оригінальної версії і демонструють досить високі показники валідності та надійності [2].

Широко застосовуються і методики, розроблені іншими авторами, серед яких досить велику популярність мають ELOT (Extended Life Orientation Test, 1997) – двомірний опитувальник, запропонований Е.С. Chang і OPS (Optimism /Pessimism Scale, 1989), розроблений W.N. Dember, J. Brooks [5]. Така методика (методика ELOT) була адаптована М. Замишляєвою і успішно використовувалася нею для діагностики оптимізму і песимізму [3].

Для діагностики диспозиційного оптимізму у дітей використовується тест YLOT (Youth Life Orientation Test), розроблений S. Еу у 2005 р. [8].

Для діагностики узагальнених негативних очікувань, властивих песимістам і людям, страждаючим від депресії, використовується «Шкала безнадійності Бека» («Beck hopelessness scale», 1974). Ця методика розроблена з метою прогнозу спроб суїциду, властивих для депресивних хворих. Оскільки методика характеризується клінічною спрямованістю, використання її для всіх людей не дасть валідних результатів [1].

Для діагностики вираженості позитивних очікувань, властивих звичайним людям, було розроблено «Методика загальних очікувань успіху» («General Expectances for Success Scale» або GESS), В. Fibel і W. Hale в 1978 році [9]. Діагностика оптимізму за допомогою цієї методики заснована на оцінці вираженості очікувань успіху в різних конкретних ситуаціях.

Сьогодні особливою популярністю користуються різноманітні експрес-методики, що не забирають багато часу. Так, однією з таких розробок в області дослідження оптимізму є шкала оптимізму Т. Cassidy, яка містить у собі всього лише чотири твердження, однак характеризується високими показниками надійності за внутрішньої узгодженості.

На думку багатьох учених, застосування проєктивних методик дослідження особистості для діагностики диспозиційного оптимізму має низку очевидних переваг і є досить перспективним. Прикладом подібного підходу виступає нова схема аналізу результатів тесту

тематичної апперцепції (ТАТ) Г. Мюррея. Щодо переваг такого методу, то відзначають, перш за все відносно високу захищеність від соціально-бажаних відповідей досліджуваних. За допомогою ТАТ можна не просто виявити вираженість оптимізму чи песимізму, але і визначити його характер, у випадку коли оптимізм виступає як прояв захисного механізму заперечення реальності. В порівнянні з іншими методиками, проєктивні часто потребують більше часу для їх проведення, що являється основним недоліком.

Висновки. Психологія оптимізму сьогодні інтенсивно розвивається. Вона включає в себе низку взаємодоповнюючих теорій оптимізму і підходів до його дослідження, а також безліч прикладних розробок. У дослідженнях диспозиційного оптимізму було розроблено чимало зручних і ефективних діагностичних інструментів. Однак, багато з них потребують подальшої адаптації для успішного використання на теренах України.

Список використаних джерел

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии: [Текст] / А. Бек, А. Раш, Б.Шо, Г. Эмери. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
2. Гордеева Т.О. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT): [Текст] / Т. Гордеева, Е. Осин, О. Сычев// Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36-64.
3. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте: [Текст] : Дис. канд. психол. н. : 19.00.03/ М.С. Замышляева. – М., 2006. – 237 с.
4. Сычѳв О.А. Психология оптимизма : учебно-метод. пособ. к спецкурсу / О.А. Сычѳв; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. – Бийск: БПГУ, 2008. – 69 с.
5. Dember W.N. A new instrument for measuring optimism and pessimism: Test-retest reliability and relations with happiness and religious commitment [Text] / W.N. Dember, J. Brooks // Bulletin of the Psychometric Society. – 1989. – Vol. 27. – P. 365-366.
6. Carver C.S. Optimism [Text] / C.S. Carver, M.F. Scheier // Handbook of Positive Psychology / Eds. Snyder C.R., Lopez S.J. – Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 2002. – P. 231-243.
7. Cassidy, T. Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study / T. Cassidy // Counselling Psychology Quarterly. – 2000. – Vol. 13. – №4. – P. 399-412.
8. Ey S. A new measure of children's optimism and pessimism: the youth life orientation test / W. Hadley, D.N. Allen, S. Palmer, J. Klosky, D. Deptula, J. Thomas, R. Cohen // Journal of Child Psychology & Psychiatry. – 2005. – Vol. 46. – № 5. – P. 548-558.

9. Fibel B. A generalized expectancy for success scale – a new measure [Text] / B. Fibel, W.D. Hale // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1978. – Vol. 46. – P. 924-931.
10. Scheier M.F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test [Text] / M.F. Scheier, C.S. Carver, M.W. Bridges // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – Vol. 67. – P. 1063-1078.

*Urszula Gruca-Miąsik
Rzeszów, Polska*

Moralne zobowiązania międzypokoleniowe

Problem starości i starzenia się jest dla wielu tematem wstydlivym, krepującym, niewygodnym. W dobie konsumpcjonizmu, pogoni za pięknem, wieczną młodością, sprawnością fizyczną i intelektualną nie ma miejsca dla starości i starzenie się.

Współczesne media, szkoła, rodzina dalekie są od przygotowywania młodego pokolenia do tego co nieuchronne czyli starości i śmierci. Wręcz przeciwnie, lansowani są tzw. celebryci, modnie ubrani, zadbani, odnoszący sukces życiowy, zawodowy lub przynajmniej epatujący skandalami z życia prywatnego w myśl zasady «nieważne co o nas mówią, byle mówili». To oni narzucają styl życia młodym ludziom, pokazują gdzie należy bywać, jak się ubrać, co jeść, a przede wszystkim co jest najbardziej niepokojące jak myśleć. Kierunkują do życia bez wartości i zasad, dbania tylko o własne potrzeby i rozwój. Wygodne życie i kariera to główny cel.

W tak rozumianej przestrzeni trudno odnaleźć miejsce dla moralnych zobowiązań a tym bardziej międzypokoleniowych.

1. Samotność i osamotnienie w obliczu starości

Z problemem samotności i osamotnienia spotykamy się w życiu na co dzień. Dotyka on osób w różnym wieku i dotyczy wielu sytuacji życiowych. Szczególnie drastyczny wymiar osiąga w przypadku sieroctwa dzieci, niepełnosprawności, upośledzeń a także wydarzeń losowych, które marginalizują człowieka. Wydaje się, że samotność w rodzinie, a taka niestety występuje coraz częściej, jest wysoce destrukcyjna dla jednostki ludzkiej niezależnie od etapu jej życia.

Póki jesteśmy sprawni, aktywni, mamy kogoś na kogo możemy liczyć nie zastanawiamy się, że ten drugi może odejść. Z problemem

śmierci współmałżonka czy partnera życiowego ściśle wiąże się problem samotności i osamotnienia, który niejednokrotnie prowadzić może do depresji oraz pojawienia się fizycznych dolegliwości. Zjawisko samotności dotyczące osoby starsze, wywołuje silne spustoszenie w ich życiu psychicznym. Jest ono skutkiem braku komunikowania się z drugim człowiekiem i szczególnie wyraźnie występuje u osób starszych, które na skutek sytuacji rodzinnych, zdrowotnych czy społecznych wyeliminowano z codziennego życia¹.

Istotnym problemem dotyczącym ludzi starszych jest również ich stereotypowe traktowanie, które pogłębia dyskryminację i marginalizację tej kategorii wiekowej. Ze względu na wiele ograniczeń związanych z procesem starzenia się, z jakimi muszą zmagać się osoby starsze, w świadomości społecznej wykształciło się wiele negatywnych stereotypów myślowych, odnoszących się do tej grupy osób. W społeczeństwie dominuje przekonanie, że człowiek stary, to człowiek chory, opuszczony, samotny, bezradny, niepotrzebny, wymagający opieki, zgorzkniały itd.².

2. Postawy związane z przystosowaniem się do własnej starości

Zmiany w życiu człowieka starszego wywołują silne przeżycia i zmuszają do przystosowania się. Wraz z wiekiem na skutek zmniejszającej się zdolności przystosowawczej, zwiększają się trudności w zakresie adaptacji do nowych sytuacji.

Kolejną istotną tu sprawą, kształtującą psychologiczną i społeczną sytuację osób starszych jest postawa otoczenia wobec seniorów. W dzisiejszych czasach panuje bowiem «kult młodości», który często nadmiernie akceptuje walory ludzi młodych, sprawnych, kreatywnych i skutecznych w osiąganiu zamierzonych celów, co niejednokrotnie prowadzi do postrzegania własnej starości w sposób negatywny, przez doświadczające jej osoby³.

Najbardziej znaną typologią postaw wobec własnej starości jest jednak przywołana przez A. A. Zycha, typologia amerykańskich psychologów S. Reicharda, F. Livsona oraz P. Petersena, która to także zawiera 5 różnych typów przystosowania się do własnej starości. Jej autorzy zaliczają tu 5 następujących postaw⁴:

¹ J. Stochmialek, Samotność oraz starość w świetle jakości życia, W: J. Twardowska-Rajewska (red.), *Przeciw samotności*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s.36, 37

² A. A. Zych, *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Wydawnictwo «Śląsk», Katowice 1999, s.13

³ W. Okła, *Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych*, [w:] S. Steuden, M. Marcuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s.30

⁴ A. A. Zych, *Człowiek wobec starości...*, op. cit., s.146

- «*postawa konstruktywna* – człowiek posiadający taką postawę ma pogodny nastrój, cieszy się życiem, akceptuje własną starość oraz fakt zakończenia pracy zawodowej, ma optymistyczny stosunek do życia, zaś ewentualność śmierci traktuje jako naturalne zdarzenie (...);
- postawa zależności – cechuje ona osoby wykazujące bierność i zależność od innych, uległe wobec partnera małżeńskiego lub swego dziecka, nie mające zbyt wysokich aspiracji życiowych (...);
- postawa obronna – charakteryzuje ludzi «opancerzonych psychicznie», przesadnie opanowanych, sztywnych w swych nawykach i przyzwyczajeniach (...). Osoby te odczuwają lęk przed śmiercią i niedołęstwem, który maskują wzmożoną aktywnością i stałym zaabsorbowaniem zewnętrznymi czynnościami. Zazdroszczą młodym i wykazują lekki znerwicowanie;
- postawa wrogości – jest charakterystyczna dla «starych-gniewnych», którzy są agresywni, wybuchowi i podejrzliwi oraz mają tendencję do przerzucania na otoczenie własnych pretensji oraz przypisywania im winy za wszelkie niepowodzenia (...). Zazdroszczą młodym młodości, nie są pogodzeni ze starością, buntują się przeciwko niej, a zarazem boją się śmierci;
- postawa wrogości skierowanej na samego siebie – manifestują ją najczęściej osoby o wyraźnie ujemnym bilansie życiowym, które unikają powracania do wspomnień życiowych, ponieważ w ich życiu było wiele niepowodzeń oraz trudności. Nieaktywni i mało zaradni, nie buntują się przeciwko swojej starości, lecz biernie przyjmują to, co zsyła im los (...);

3. Możliwości wypełniania międzypokoleniowych zobowiązań

Przygotowywanie młodych pokoleń do starości i starzenia się jest pilnym zadaniem rodziców, instytucji wychowujących, mediów. Można powiedzieć, że to nasz moralny obowiązek wobec dzieci, a także odchodzącego pokolenia. Modelując zachowania dzieci wobec osób starszych dbamy również o nasz wiek sędziwy.

Istnieje wiele sposobów zatroszczenia się o osoby starsze na przykład poprzez zaspokajanie psychicznych potrzeb, czyli częste rozmowy, chęć wysłuchania zwierzeń, organizowanie aktywności osoby starszej, by czuła się potrzebna, zwiększanie poczucia bezpieczeństwa, przynależności poprzez szacunek i wzajemną akceptację.

Uczenie osoby starszej atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, zachęcanie do aktywności fizycznej, intelektualnej poprzez różnorodną działalność; próba zaktywizowania środowiska lokalnego, rodziny do spędzania wspólnie czasu; rozwijanie indywidualnych zainteresowań.

Дbanie o integrację z otoczeniem, rodziną, rozwijanie wspólnych zainteresowań, spotkania tematyczne, spacer, wyjazdy, wspólne obchodzenie wszelakich świąt i uroczystości. Pogłębianie umiejętności artystycznych mających na celu rozwój wrażeń estetycznych, umiejętności manualnych, rozwój wyobraźni, chęć działalności, radość z wykonywanej pracy artystycznej. Motywowanie osoby starszej do podejmowania nowych wyzwań, dbałość o podnoszenie umiejętności interpersonalnych i usprawnienie systemu komunikacji.

Oczywistym jest fakt, że wszystko to możliwe jest do osiągnięcia przy dużej dozie życzliwości, cierpliwości, zrozumienia, pozytywnym stosunku emocjonalnym, z refleksją, że są to nasze moralne zobowiązania międzypokoleniowe.

В.М. Федорчук

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Значущість тренінгу особистісного зростання

Надлюдина – термін, введений Ніцше, означає тип досконалої людини, що мусить стати вінцем розвитку людства.

Стимулом для такого максимального самовдосконалення може стати тренінг особистісного зростання (ТОЗ). Він – певна психологічна дія, заснована на активних методах групової роботи. Це форма спеціально організованого спілкування, в ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування навичок спілкування з людьми, надання психологічної допомоги і підтримки, що дозволяють знімати стереотипи і вирішувати особисті проблеми учасників.

Досвід показав, що його проведення професійними психологами, є ефективним засобом розв'язання проблем спілкування, особливо серед молоді. Водночас, від того, як ми спілкуємося, залежить дуже багато чого в нашому житті: успіхи в роботі і в навчанні, в сімейному житті, те, як ми адаптуємося в колективі, і навіть наша самооцінка. Невміння спілкуватися призводить до самотності, невротичних станів і є однією із причин алкоголізму, наркоманії і самогубств. Тому люди, що працюють з молоддю, займаються її дозвіллям, а також ті, хто займається розв'язанням проблем алкоголізму і наркоманії, могли б використати у своїй роботі елементи ТОЗ. Оскільки, з одного боку, це допоможе запобігти виникненню проблем, про які йшлося вище, а, з іншого боку, там, де ці проблеми існують, допоможе їх вирішити [2].

Система ТОЗ – це абсолютно новий підхід до освіти для дорослих. Це унікальна можливість подивитися з боку на усі свої удачі та невдачі, об'єктивно оцінивши, які з ваших поглядів, звичок, переконань працюють, а які – ні. Один із плюсів цього тренінгу в його абсолютно прикладному характері.

Завдання групи ТОЗ – допомогти учасникові виразити себе своїми індивідуальними засобами. Тренінг допоможе молодим людям навчитися сприймати і краще розуміти себе.

Багаторічні незалежні дослідження, що проводилися Стенфордським і Гарвардським університетами США, свідчать, що 87% випускників тренінгів схильні оцінювати роль тренінгу, як значну або таку, що набагато перевищує його вартість; 94% випускників схильні рекомендувати тренінг всім своїм друзям, рідним і колегам; 73% випускників відзначають помітно збільшену здатність до ефективних дій у критичних ситуаціях; 78% повідомляють про значно підвищену самооцінку; 53% випускників тренінгу схильні вважати його однією із найзначніших подій у житті, разом із рішенням одружуватися або вийти заміж і народженням дитини [3]. Фахівці зазначають, що попит на тренінги останні десятиріччя зростає у всьому світі. Багато бізнесменів розуміють, що інвестиції в навчання – це основа конкурентоспроможності бізнесу і його процвітання в умовах світу, що постійно змінюється. Наприклад, у Великобританії в кінці минулого століття тільки за один рік близько 47% працюючого населення країни пройшло тренінги. У нашій країні перші тренінги стали проводитися в 1989-1990 роках. Тоді вони були одиничними, винятковими, інтригуючими ...

За різними оцінками експертів, у всьому світі компанії витрачають на тренінги близько 100 млрд. доларів у рік. Сучасні тенденції такі, що в західних країнах доля тренінгу від загального фонду заходів із розвитку персоналу досягає 80-85%. Американські компанії витрачають більше 70 млрд. доларів у рік на навчання своїх співробітників, що складає в середньому 2-4% від прибутку. За експертними оцінками, Росія – більше 30 млн. доларів. Погодьтеся, на сотні тисяч компаній, працюючих в Росії, це не так вже і багато [4].

Основний етап росту ринку тренінгів в Україні припав на кінець ХХ століття з приходом великих західних корпорацій, які і були єдиними замовниками на ринку тренінгів. Зараз частка тренінгів на ринку психологічних послуг з кожним роком помітно зростає, починає формуватися його чітка структура. Відкривається все більше компаній і шкіл, які пропонують великий вибір тренінгів за різною тематикою. Вони ведуть конкурентну боротьбу за ринки, де на перший план виходять довгострокові стосунки і якість. Сьогодні можна відшукати тренінги на будь-який смак і якість. Відмінна особли-

вість тренінгів у тому, що вони орієнтовані на сучасні реалії нашої дійсності та виходять із цінностей культури.

Навчання вибудовується за схемою: досвід – аналіз – висновки – застосування. На виході учасник отримує навички, які може відразу використати на практиці. Також до прикметних рис тренінгу відносять: урахування потреб дорослого як учня, особистих відмінностей тих, що навчаються, особливостей конкретних компаній і організацій, новітніх тенденцій викладання.

Основна ж гуманістична ідея ТОЗ полягає в тому, щоб не примушувати, не пригнічувати, не ламати людину, а допомогти їй стати самою собою, прийнявши і полюбивши себе, подолати стереотипи, що заважають жити радісно і щасливо, перш за все, в спілкуванні з оточуючими.

Завдання групи тренінгу особистого зростання – допомогти учасникові виразити себе своїми індивідуальними засобами. Тренінг допоможе молодим людям навчитися сприймати і краще розуміти себе.

Тренер створює [3] можливості, атмосферу, середовище, а учасники будуть самі обирати з цього. Що з цього вийде, залежатиме від них самих. Отже, тренер відповідає за процес тренінгу, а учасники – за його результати. Цінність такого підходу в тому, що знижується залежність учасників від тренера. Тренер повинен вступати з учасниками не в дружні, а в спеціальні робочі відносини. Основне завдання початкового тренера – виробити свій унікальний і неповторний стиль ведення занять.

ТОЗ пропонує навчальне середовище, в якому через вправління у відчуттях учасник може розкрити і усвідомити ті глибинні установки та інтерпретації, які безпосередньо впливають на результати, що створюються їм у житті. Дуже часто в житті ми діємо в автоматичному режимі, виходячи з досвіду, що склався, розраховуючи при цьому досягти тих результатів, які можуть бути названі безпрецедентними. Про це дуже точно сказав свого часу Альберт Ейнштейн: «Свідомість, що створила цю реальність, не в змозі сприймати іншу». Іншими словами, ми часто сподіваємося що, користуючись старими знаннями і досвідом, ми зможемо створити щось нове і екстраординарне в нашому житті, те, що часто називаємо своєю мрією або головною метою. При цьому, проте, ми забуваємо, що наше сприйняття нового через призму старого робитиме це нове дуже схожим на те, що ми вже знаємо.

Ми переконані, «унікальність ТОЗ полягає в тому, що ніхто не говорить вам, як варто проживати своє життя. Учасники самі виявляють те, як по-іншому можна бачити себе і життя навкруги, і роблять цінні відкриття через це. Проходячи через цей процес від-

криттів, учасник дістає доступ до нових рівнів свободи вибору і особистої сили, потрібних для створення того майбутнього, яке не має нічого спільного з минулим» [2, с. 105].

У нас єдине і велике бажання, щоб тренінги комунікативної компетентності, особистісного зростання та інші стали культурою нашого суспільства. Щоб з кожним роком на них ріс попит у суспільстві, який задовольнявся би відповідними фахівцями з групових форм роботи. Потрібно культивувати, запроваджувати, втілювати, можливо насаджувати тренінги (у закритих структурах) від дошкільних закладів аж до найбільш успішних організацій, фірм, колективів, тобто здійснювати тренінгізацію суспільства на гуманістичних засадах [2].

Н.Р. Бітянова вважає, що «саморозвиток – це творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного дії на зовнішній і свій внутрішній світ з метою їх перетворення» [1, с. 8].

Під тренінгізацією суспільства ми розуміємо масове використання ефективних інтерактивних групових форм навчання, особистісного зростання і саморозвитку особистості на різних її етапах суспільного життя. Оскільки використання тренінгів у розвинених країнах світу переконливо доводять необхідність вжити заходи з реалізації тренінгів як ресурсів удосконалення культури суспільства, гармонізації стосунків, професійного і особистісного самовдосконалення. Зауважимо, що тільки масштабне запровадження тренінгу комунікативної компетентності й особистісного зростання дозволить значно підвищити загальну психологічну культуру суспільства, що в кінцевому результаті позначиться на усіх сферах суспільного життя, починаючи від родини і закінчуючи різними колективами, організаціями виробничої та невиробничої сфери.

Висновки. Отже, тренінг особистісного зростання – сучасна технологія корекції, розвитку і максимального використання особистістю свого потенціалу в житті та професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бітянова Н.Р. Психологія личностного роста / Н.Р. Бітянова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
2. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб./ В.М. Федорчук – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 250 с.
3. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.trainings.ru>
4. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.4p.ru>

Wielowymiarowe oddziaływania wychowawcze w wieloaspektowej problematyce wychowania w rodzinie

Wspieranie rodziny w jej codziennym prawidłowym funkcjonowaniu jest bardzo ważne z uwagi na fakt, że rodzina to główne środowisko w którym wychowuje się dzieci. W rodzinie dziecko uczy się późniejszego funkcjonowania w życiu społecznym. Codzienne zmagania się rodziny z rzeczywistością i złożonością świata jest powodem, dla którego państwo zmuszone jest do tworzenia mechanizmów korygujących społeczne nierówności, a rodzina jest zmuszona do refleksji nad swoim życiem i niejednokrotnie widzi konieczność skorzystania z oferowanych form pomocowych. Ludzie dzisiaj potrzebują wsparcia i pomocy w ich trudnościach codziennych, osobistych, a wśród tych problemów znajdują się też takie, które wynikają z perspektywy społeczeństwa globalnego. Sytuacja społeczna człowieka współczesnego, to sytuacja nieustannych zmian i przeobrażeń, a to przekracza często możliwości ludzi. Występuje wzrost sytuacji problemowych i patologii w rodzinach a obecne przygotowanie rodzin do samodzielnego rozwiązywania problemów wychowawczych okazuje się niewystarczające. Istnieje potrzeba wykorzystania dostępnej wiedzy i możliwych środków zmierzających do ukierunkowania działalności wychowawczej w rodzinach, znalezienie sposobów na przeciwdziałanie tym zjawiskom, a wszystko to musi opierać się na szerokiej wiedzy z zakresu zmian, przeobrażeń współczesnego świata oraz konsekwencjach tych zmian dla funkcjonowania rodziny.

Gdy rodzina nie radzi sobie z problemami, sytuacjami kryzysowymi, należy udzielać jej pomocy w postaci rozbudowanego poradnictwa specjalistycznego i terapii rodziny. Pomoc udzielana dla rodzin z dziećmi powinna być kompleksowa i musi mieć charakter interdyscyplinarny, świadczona powinna być przez różne pomocowe środowiska i specjalistów: pedagogów, psychologów, terapeutów, prawników, pracowników socjalnych. Działalność taką prowadzić powinny zespoły interdyscyplinarne, które w całościowy sposób podejść do problematyki wychowania w rodzinie tj. pomocy rodzinie i dziecku w ich środowisku rodzinnym i środowisku lokalnym. Ekologiczne podejście do opieki nad dzieckiem i rodziną pozwoli na szerszy zakres spojrzenia z akcentem wieloaspektowości ujęcia sytuacji dziecka na tle rodziny i środowiska. Takie podejście prezentuje już wiele krajów europejskich, jest ono tańsze niż opieka instytucjonalna. Walka z biedą, pomoc

rodzynie i dziecku eliminuje powstawanie problemów występujących w rodzinie, w jej strukturach, rodzinnych relacjach i środowisku.

Częstym zjawiskiem w rodzinie są narastające problemy z zakresu trudności wychowawczych. Wówczas pomoc ta powinna być skuteczna i specjalistyczna – kierowana ze strony pedagogów, psychologów, lekarzy. Poradnictwo wychowawcze powinno uzupełniać pracę opiekuńczo-wychowawczą szkoły, pomagać nauczycielom i rodzicom oraz dziecku. Dotychczasowy system wychowania i opieki oraz pomocy rodzinie i dziecku nie zapewniał jednolitych oddziaływań i skutecznej pomocy kompleksowej dla całej rodziny. Przeobrażenia społecznego życia zmuszają dziś do wskazywania na odpowiedzialność rodziny i lokalnego środowiska za opiekę i wychowanie dziecka, uwzględnienie oddziaływań profilaktycznych i poradnictwa rodzinnego oraz podniesienie jakości tych usług między innymi poprzez wspomaganie socjalno-pedagogiczne rodziny. Zmiany te wymusiły już nowe rozwiązania dokonywane w systemie edukacji i systemie pomocy społecznej, spowodowały między innymi konieczność zmian w organizacji pracy tych placówek, stworzenie standardów wychowania i opieki. Można oczekiwać, że model współczesnej rodziny w dalszym ciągu będzie się zmieniał, bo zmieniają się wpływy na wartościowanie i życie społeczne, kulturowe, ekonomiczne ludzi. Rodzina będzie musiała ciągle dostosowywać się do tych wpływów i zmian, zmuszona zostanie do częstego korzystania z pomocowych ofert świadczonych przez specjalistów, wspomagających wychowanie dzieci w rodzinie.

Rodzinnie pomagać należy poprzez funkcjonujące instytucje pomocowe w zakresie pełnionych rodzicielskich funkcji, a szczególnie w ich odpowiedzialności za rozwój biologiczny, społeczny i psychiczny dziecka. Wszystkie działania skierowane na pomoc dziecku i rodzinie w lokalnym środowisku muszą być skoordynowane i zintegrowane, powinny uwzględniać czynniki wewnętrzne, które tkwią w samej jednostce oraz te, które wiążą się ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym. Stosować można różne formy pomocy, ale należy je zróżnicować pod względem nasycenia aspektami profilaktycznymi, kompensacyjnymi i ratowniczymi. Pomoc rodzinie z dzieckiem wymaga uprzedniego opracowania oceny wpływu środowiska rodzinnego i jego elementów na przebieg rozwoju dziecka w rodzinie, jest to sytuacja dziecka na tle rodziny. Z drugiej strony konieczna jest też analiza funkcjonowania różnych instytucji, które organizują i świadczą tą pomoc rodzinie i dziecku. Cały proces wychowawczy powinien więc być zracjonalizowany. Należy także zadbać o takie przygotowanie wychowawców aby postrzegali globalnie dziecko jako istotę biologiczną, społeczną i kulturalną oraz tak organizowali proces wspierania rozwoju, żeby faktycznie stanowił on pomoc w rozwoju.

Опозиції «зовнішнє-внутрішнє», «індивідуальне-соціальне» у психосоціальному розвитку особистості

В контексті аналізу проблеми психосоціального розвитку традиційна для психології опозиція «зовнішнє-внутрішнє» актуалізується як опозиція «індивідуальне-соціальне», зокрема, як проблема дослідження «поля соціального» крізь аналіз структур індивідуальної самосвідомості та форм представленості у ній соціальної системи.

Метою статті є аналіз основних аспектів опозиції «зовнішнє-внутрішнє» в контексті психосоціального розвитку особистості.

В контексті проблеми психосоціального розвитку опозиційність «зовнішнє-внутрішнє», «індивідуальне-соціальне» завжди була пов'язана з поясненням шляхів розвитку людини на шляху до зрілості як процесу інтеріоризації сутності Я: ззовні (соціоцентрична парадигма) чи самодетермінації, креативності Я, його свободи та автономії по відношенню до зовнішніх формуючих впливів зі сторони Ми, екстеріоризація його сутності назовні у процесах самоактуалізації, в творчих актах та вчинках (антропоцентрична парадигма).

Як показав аналіз проблеми психосоціального розвитку, опозиція «зовнішнє-внутрішнє» заломлюється у ній у наступних аспектах:

- 1) соціальне-індивідуальне («Зовнішнє Я» та «Внутрішнє Я») у структурі самосвідомості (структурно-функціональний аспект);
- 2) детермінація – самодетермінація у системі регуляції поведінки (регулятивно-функціональний аспект);
- 3) особливості генези утворень ціннісно-мотиваційної сфери (феноменологічний аспект).

1. Всі основні теорії ХХ ст. прагнули використати дихотомію «зовнішнє-внутрішнє» та визначити пропорцію індивідуального (внутрішнього) і соціального (зовнішнього) в структурі особистості, її самосвідомості тощо. Ці спроби було втілено в ідеї ендопсихіки і екзопсихіки О. Ф. Лазурського, у структурі особистості У. Джеймса (фізичне, соціальне і духовне «Я»), Дж. Мід («Я», «нормативне Я», «самість»), З. Фрейда («Над-Я», «Я», «Воно») тощо. Впродовж ХХ ст. ідеї зовнішнього і внутрішнього у структурі особистості у різних контекстах з'являлися також у ідеях «залежності-незалежності від поля» Г. Уіткіна (Wittkin), «соціальної атрибуції» Хайдер-Вайнера (Heider-Weiner), «теорії соціального навчіння» (локуса контролю)

Дж. Роттера, теорії самоактуалізації Е. Шострома («актуалізатори» і «маніпулятори»), в гуманістичній психології К. Роджерса, онтопсихології А. Менегетті тощо. У вітчизняній психології зовнішнє та внутрішнє Я конкретизують та наповнюють специфічним змістом поняття соціальної (нормативної) та індивідуальної (унікальної) сутності (О.Б. Весна, З.С. Карпенко), інтеріндивідуальної та інтраіндивідуальної структури особистості (Б.Г. Ананьєв), персонального Я і соціального Я, соціального та особистісного рівнів ідентичності (Н.В. Антонова, І.С. Кюн, В.О. Ядов), індивідуальної та соціальної самосвідомості (В.А. Петровський), особистості як зовнішнього Я та сутності як внутрішнього Я (О.Б. Орлов) тощо.

2. Проблема *внутрішніх-зовнішніх детермінант* психосоціального розвитку описується через діалектичні понятійні опозиції: «соціальне – біологічне», «тілесне – духовне» (в руслі юнгіанської моделі: «тілесне (зовнішнє) – духовне (внутрішнє)», «людина-ситуація», «суб'єктне – об'єктне», «індивідуальне – соціальне» тощо. Але, передусім, мова йде про традиційне для психології розрізнення активності, викликаной зовнішніми впливами і внутрішніми спонукками, яке дозволяє співставити, якими впливами і в якому ступені детермінована активність, яким є співвідношення управління ззовні та самоуправління, детермінації та самодетермінації (К.О. Абульханова-Славська, С.Д. Максименко та ін.).

Типовим прикладом є теорії «внутрішньої-зовнішньої мотиваційної орієнтації» Десі-Уайт (Deci, White), концепції А. Анг'яла, К.О. Абульханової-Славської, Ш. Шварца та У. Білські, Д. Рісмена, Д. Роттера, Г. Гарднера, С.Мадді та ін. У теорії Роттера мова йде про «локус причинності» (екстернальний-інтернальний локус контролю) – суб'єктивне сприйняття локалізації причин поведінки чи керівного початку у себе чи інших. У сучасній теорії самодетермінації Е.Десі та Р.Райена (Deci et al., 1994; Deci, Ryan, 2000) у основу класифікації життєвих орієнтацій особистості покладено характерну для людини перевагу зовнішньої (підконтрольної) орієнтації (переважання «зовнішніх прагнень») чи внутрішньої (автономної) орієнтації, яка є вираженням самодетермінації та характеризується переважанням у людини «внутрішніх прагнень» (усвідомлені потреби та почуття).

3. Представленість «зовнішнього – внутрішнього» у структурі розвитку спирається також на походження *ціннісно-мотиваційних утворень* особистості, їх локалізацію, генезу (з середини – ззовні, соціальна – власна тощо). «Локус» ціннісно-мотиваційних утворень особистості визначає: 1) чи закладені вони у самій особистості (поведінка регулюється внутрішніми інтерналізованими цінностями та мотивами) чи належать іншим людям (поведінка регулюється

цінностями та мотивами, зовнішніми по відношенню до людини та засвоєними шляхом ідентифікації); 2) ціннісно-мотиваційні утворення відображують інтереси самого індивіда чи референтної групи; 3) де розташований локус критеріїв оцінки та інстанції, які здійснюють таку оцінку (власні критерії оцінювання – оцінка оточуючих); 4) яким за силою є ступінь орієнтації на загальноприйняті норми і правила соціальної поведінки. Отже, локалізація ціннісно-мотиваційних утворень відображує ступінь та прояви соціалізованості поведінки: ступінь орієнтації особистості на норми, думки та вимоги оточення, залежність поведінки від них, домінування соціальних або індивідуальних переживань, сила прояву зовнішніх інстанцій особистості тощо. Існуючі класифікації цінностей традиційно містять групу соціально схвалюваних цінностей та цінностей значущого оточення, які презентують контекст зовнішнього як соціального. Через виділення дихотомій протиставляють цінності, що відбивають інтереси самого індивіда або групи Ш. Шварц і У. Білські (S.H. Schwartz, W. Bilsky, 1987). Інглхарт Р. диференціює «постматеріалістичні» цінності на дві групи – соціальні і цінності самоактуалізації, зумовлені відповідно спрямованістю на «приєднання» або саморозвиток (Inglehart R., 1971). Ця ідея представлена у різних аспектах у теоріях А. Адлера, Г. Гарднера, Л. Колберга, Ж. Нюттена, А. Маслоу, Х. Мюррея, N.H. Leonard, L.L. Beauvais, R.V. Scholl та ін. У більшості з них аспект «внутрішнього-зовнішнього» походження цінностей (у визначеному розумінні) тісно пов'язаний із силою соціальних потреб та мотивів.

Висновки теоретичного аналізу: а) використання дихотомії «зовнішнє-внутрішнє» супроводжується тенденцією їх протиставлення; б) останнім часом посилюється нівелювання традицій «жорсткої» детермінації і пріоритетності соціального-індивідуального, внутрішнього-зовнішнього в соціально-психологічному рішенні проблеми розвитку особистості і суспільства, яке тісно пов'язано з ідеєю свободи, самодетермінації (Deci et al., 1994; Deci, Ryan, 2000) і категорією можливого (Д.О. Леонтьєв, 2000, 2002) та найбільш адекватно відповідає феноменології суб'єктності людини у соціальній поведінці; в) посилюється ідея єдності та взаємного проникнення соціального-індивідуального як напрямів дослідження, підструктур особистості та джерел її розвитку, відбувається подолання традиційної точки зору, яка пов'язувала термін «внутрішнє» з психічним, суб'єктивним, а термін «зовнішнє» – з середовищем, «оточенням», об'єктивним; г) з'являються дослідження, які доводять, що межа між особистістю і середовищем, соціальним та індивідуальним, Я і Не-Я, внутрішнім і зовнішнім неоднозначна, рухлива; зовнішнє може «розчинятися», зникати у внутрішньому, «зливатися» з ним.

До питання про критерії оцінки теорій особистості в психології

За умов одночасного застосування в психології значної кількості теорій особистості постає проблема підходів до їх оцінки. Узгоджені в науковому співтоваристві підходи до оцінки теорій особистості означені як певні критерії, за якими і здійснюється їх перевірка. Досягнуто консенсусу, який полягає в тому, що доцільно виділити шість критеріїв оцінки, і якщо конкретна теорія відповідає всім шести підходам, то її можна оцінити позитивно.

Першим критерієм є верифікованість, що оцінює відкритість теорії для перевірки. Відкритість теорії зростає за умов чіткості визначень її гіпотез і концепцій. Проте експериментально перевірити припущення про існування причинно-наслідкових зв'язків між феноменами в теоріях особистості складно. І все ж теорії особистості, розроблені Бандурою, Роджерсом, Скіннером, мають високі оцінки за цим критерієм, теорія, розроблена Маслоу, – середню, а наприклад, теорії Адлера, Еріксона, Келлі, Олпорта, Фройда – низькі, оскільки більшості їх конструктів глобальні і робоче визначення їм дати складно (творче «Я», епігенетичний принцип, основний постулат, пропріум, структурні концепції).

Другий критерій – евристична цінність, що показує, якою мірою теорія спонукає науковців здійснювати подальші дослідження проблеми. Вважають, що за цим показником теорії особистості досить сильно різняться між собою. Наприклад, теорії особистості, розроблені Бандурою, Роджерсом, Скіннером, особливо Фрейдом, мають високі оцінки за цим критерієм, що зумовлено чіткістю робочих визначень концепцій та повнотою опису операцій, за допомогою яких вони можуть бути виміряні. Середні оцінки за цим показником мають теорії, розроблені Адлером, Еріксоном, Маслоу, а теорії, розроблені Келлі, Олпортом, Фроммом, – низькі.

Третім критерієм є внутрішня узгодженість, що оцінює наявність внутрішніх суперечностей між визначеннями і основними положеннями теорії. Персоналоги вважають, що більшість теорій логічно послідовно висвітлюють свої феномени. Наприклад, теорії особистості, розроблені Адлером, Бандурою, Еріксоном, Келлі, Маслоу, Роджерсом, Скіннером, мають високі оцінки за цим критерієм.

Четвертий критерій – економність, що оцінюється за відсутністю надлишкових концепцій у теорії та простотою теоретичних пояснень. Проте необхідно підкреслити, що це досить суб'єктивний

критерій. Більшість теорій відомих персонологів за цим критерієм, як і за попереднім, мають високі оцінки.

П'ятим критерієм є широта охоплення, що оцінює широту і розмаїття феноменів, які пояснює теорія. Теорія зі значною широтою охоплення здатна пояснити більшу кількість поведінкових проявів, ніж вузька і обмежена. Водночас потрібно визнати, що жодна із теорій особистості не здатна пояснити всі факти, закономірності та механізми поведінки людини. Наприклад, пояснюючи поведінку особистості, персонолог найбільшого значення може надавати біологічним, генетичним, емоційним, когнітивним, культурним чи соціальним факторам, що неминуче обмежить широту охоплення теорії. І все ж теорії особистості, розроблені Адлером, Роджерсом і особливо Фройдом, мають високі оцінки за цим критерієм, а Бандурою, Еріксоном, Келлі, Маслоу, Олпортом, Скіннером, – середні.

Шостий критерій – функціональна значущість, що оцінюється за спроможністю допомогти людям розуміти свою поведінку та розв'язувати свої проблеми. Наприклад, теорії особистості, розроблені Маслоу, Роджерсом, Скіннером і особливо Фройдом, мають високі оцінки за цим критерієм, середні оцінки мають теорії, розроблені Адлером, Бандурою, Еріксоном, а Келлі і Олпортом, – низькі.

Висновки. Завершуючи аналіз критеріїв оцінки теорій особистості в психології, акцентуємо увагу психологів на тому, що порівнюючи теорії, необхідно визначити: по-перше, про які феномени йдеться в теоріях; по-друге, на яких стадіях свого розвитку знаходяться теорії; по-третє, які подальші перспективи розробки теорій.

МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Н.О. Божок
м. Київ, Україна

Аналіз особливостей розвитку фрустраційної толерантності у пізньому юнацтві

Актуальність. Юнацький вік стає важливою ланкою переходу молодшої людини у дорослість. Він є періодом усвідомлення свого місця у житті, знаходження свого покликання у професії, встановлення романтичних стосунків, розвитку значущих цінностей та формування нових шляхів для самореалізацію та самоактуалізації.

Запорукою подолання стресів і фрустрацій є формування психологічної стійкості молодих людей, що базується на впевненості у власних силах, здатності прийняти життєвий виклик та винести з нього корисний урок для себе, виявляючи гнучкість у підходах до вирішення проблем й подоланні складних ситуацій. Іншими словами, ми говоримо про розвиток фрустраційної толерантності студентів.

Мета: проаналізувати та визначити психологічні особливості розвитку «фрустраційної толерантності» у юнацькому віці.

Результати. Особливого значення у дослідженні поняття «фрустраційної толерантності» (витривалості, стійкості до фрустратора) набули роботи українських та російських дослідників М.В., Вовк, Ю.В. Попика, Л.С.Асейкіної та Л.М.Мітіної. Дослідження психологічних аспектів феномену «фрустраційної толерантності» знайшли своє відображення у гуманістичній психології (К. Роджерс) та раціонально-емотивній біхевіористичній терапії (А. Елліс, М. Броді, В. Кнаус, В. Драйден).

Науковець Ю.В. Попик розглядає толерантність до фрустрацій (розчарувань, невдач) як психологічну *стійкість* до фрустраторів, в основі якої лежить здатність до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї [3].

В той же час російські дослідники Н.В.Тарабріна, К.Розенцвейг акцентують увагу на адаптивній функції фрустраційної толерантності, розуміючи під нею здатність індивіда пережити фрустрацію, не втрачаючи психобіологічної адаптації [2]. Особливої актуальності у ракурсі висвітлення зазначеного феномену набуває сучасна західна концепція раціонально-емотивної біхевіористичної

терапії, яка представлена такими вченими, як А. Елліс, Дж. Броді, В. Кнаус, В. Драйден [4].

Ми визначаємо «фрустраційну толерантність» як психологічну стійкість, в основі якої лежить раціональне мислення, безумовне сприйняття себе, світу та інших, сила волі, саморегуляція й самоконтроль, що зумовлює здатність особистості до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї.

Проаналізувавши феномен «фрустраційної толерантності», зупинимось докладніше на психологічних особливостях юнацького віку та особливостях розвитку «фрустраційної толерантності» у зазначеному періоді.

Виходячи з вікової періодизації Е. Еріксона, студентство припадає на п'яту (пізня юність) та шосту (рання молодість) стадії життєвого циклу особистості та, як правило, має свої вікові обмеження від 17 до 21-22 років й співпадає з періодом кризи юнацтва. Шоста психосоціальна стадія визначає формальний початок дорослого життя (від 20 до 25 років). Це період романтичних стосунків та ранніх шлюбів. Упродовж цього періоду молоді люди визначаються із професійним вибором. Визначення ідентичності і початок продуктивної праці – те, що характеризує ранню зрілість і дає поштовх до успішної адаптації до дорослого життя та розвитку міжособистісних стосунків [1].

Ми вважаємо, що головними новоутвореннями юнацького віку є завершення фізичного дозрівання, особистісне та професійне самовизначення, побудова життєвого плану й прийняття нових соціальних ролей, відкриття «Я» образу, самосвідомості та розвиток рефлексії й інтелекту. Зазначені новоутворення неодмінно спонукають молодшу людину бути автором свого власного життєвого шляху, виявляти свою унікальність й неповторність, самостійно приймати рішення, робити вибір згідно власного світогляду, думок та переконань, що позначаються у процесах індивідуалізації й сепарації. Водночас, з більш глибоким усвідомленням себе, інших та світу, відкриттям нового духовного життя, юнаки переживають суперечливість внутрішнього світу та внутрішні конфлікти. Ідентичність є інтегральною частиною самооцінки. Зарубіжні дослідники А. Еліс, В.Кнаус наголошують на взаємозв'язку фрустраційної толерантності з самооцінкою.

Висновки. Розвиток у студентів фрустраційної толерантності з урахуванням особливостей і проблематики юнацького віку є тим разом, що дозволяє зберегти й підняти позитивну Я-концепцію, визначитись з оптимальною ідентичністю та поліпшити адаптаційну спроможність. Ми вважаємо, що процес розвитку фрустраційної толерантності у юнаків відбудеться найбільш ефективно та конструктивно, коли враховуватимуться всі чинники та умови, що на нього впливають.

Список використаних джерел

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; Пер. с англ. М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
2. Тарабрина Н. В. Экспериментально – психологические и биохимические исследования фрустрации и эмоционального стресса при неврозах: Дис...канд психол. наук / Н.В. Тарабрина. – Ленинград, 1973. – 121 с.
3. Попик Ю.В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності: Дис..канд.психол. наук/ Ю.В. Попик. – Київ, 2008. – 253 с.
4. Ellis A., Bernard M. Emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, Practice and Research/ A. Ellis, M. Bernard// The U.S.A: Springer Science + Business Media Inc., 2006. – p 474.

*В.Ф. Вінтоняк
м. Київ, Україна*

Методичні аспекти дослідження кар'єрного зростання офіцера

Актуальність дослідження. У сучасних концепціях і дослідницьких парадигмах «професійної психології» професіоналізація розглядається як складний, багатовимірний і детермінований різними чинниками феномен. Актуалізація досліджень у сфері військово-професійної діяльності (ВПД), переосмислення її традиційних орієнтирів і формування нових цінностей висуває професійну свідомість, як предмет окремого вивчення. У цьому аспекті гостро постає проблема виявлення співвідношення професійної свідомості і професійної діяльності, оскільки саме аналіз діяльності дає нам ключ до розуміння свідомості [3, 5].

Враховуючи вищезазначене, актуальним постає питання дослідження не тільки професійного «Я-образу», офіцера, але й індивідуальних стратегій його кар'єрного зростання. Дослідження «Я-образу» засвідчує, що останній є вагомим чинником вибору кар'єрних стратегій офіцером, які дають змогу робити висновки про рівень розвитку його професійної самосвідомості. У зв'язку з цим, важливим завданням психології професійної діяльності є дослідження всіх умов і чинників особистісно-професійного становлення і кар'єрного зростання офіцера [1, 3].

Відповідно до зазначеного, **метою** дослідження є розроблення моделі взаємозв'язку професійного «Я-образу» офіцера та індиві-

дуальних стратегій кар'єрного зростання, визначення методичного підходу до його дослідження.

Результати теоретичного дослідження проблеми професійного «Я-образу» суб'єкта дали змогу побудувати модель (рис. 1) його взаємозв'язку зі стратегіями кар'єрного зростання та встановити відповідні показники й рівні розвитку. Побудова такої моделі дає змогу досліджувати внутрішні відношення між структурними компонентами, властивості та механізми функціонування моделі як узагальненого психологічного феномену.

Із рис. 1 видно, що конституювальною характеристикою особистості офіцера є його професійний «Я-образ», який можна описати як сукупність взаємопов'язаних показників професійної самосвідомості. Рівень розвитку цих компонентів є передумовою цілеспрямованого планування офіцером власної стратегії професійного зростання.



Рис. 1. Модель взаємозв'язку професійного «Я-образу» та індивідуальних стратегій кар'єрного зростання офіцера

Дослідження динаміки показників професійного «Я-образу» офіцера доцільно проводити відповідно до розробленої моделі, яка містить компоненти професійної самосвідомості та індивідуальних стратегій кар'єрного зростання. Методики, що відтворюють такий взаємозв'язок, репрезентують акмеологічні критерії кар'єрного зростання офіцера: регулятивний, суб'єктно-особистісний та результативно-професійний.

Регулятивний критерій професійного зростання офіцера характеризують такі показники: орієнтири у професії та умови їх

досягнення; професійні цілі, їх значущість; способи досягнення професійних цілей та їх значущість; відповідальність, регуляторно-особистісні властивості – самостійність, надійність і гнучкість; самоідентифікація себе в професії, самприйняття, самоповага тощо.

Адекватними методиками дослідження зазначеного критерію є методики «Професійна мотивація» [3], «Локус-контроль» [4] та «Аутопсихологічна компетентність» [2, 5].

Суб'єктно-особистісний критерій професійного зростання офіцера характеризують такі показники: Я-реальне, Я-ідеальне, Я-ретроспективне, Я-рефлексивне, Я-офіцер, Я-професіонал; когнітивна диференційованість «Я-образу»; наявність військово-професійних Я-конструктів, що визначають характер ідентифікації з військовою діяльністю і формування образу «Я-офіцер», самоствавлення, саморефлексія, самооцінка, ієрархія цінностей і сфери самореалізації, особистісні смисли, рівень осмисленості життя, ціле покладання, планування, моделювання, тощо. Дослідження суб'єктно-особистісного критерію здійснюється за методиками: методика самоставлення «Хто я?», анкета «Професійна мотивація», опитувальник В.В. Століна, методика Дембо-Рубінштейн, «Морфологічний тест життєвих цінностей», тест смисложиттєвих орієнтацій [4].

Третім критерієм є **результативно-професійний**, що характеризується такими показниками: об'єктивні показники професійної діяльності (службові досягнення, здатність вирішувати професійні завдання), функціональність; управлінська компетентність; ініціативність; автономія і незалежність; безпечність [2, 3, 5].

Дослідження результативно-професійного критерію доцільно здійснювати за методиками «Якоря кар'єри» [2], метод критичних інцидентів «Професійна суб'єктна активність офіцера» [3, 4]; узагальнення незалежних характеристик [3].

Отже, розроблена модель взаємозв'язку професійного «Я-образу» та індивідуальних стратегій кар'єрного зростання офіцера, система критеріїв і показників, а також діагностичних засобів і процедур їх виявлення, на нашу думку, є адекватною методичною основою для розв'язання завдань дослідження, пов'язаних із виявленням структури, змістовних особливостей і динаміки професійного зростання офіцера.

Висновки. Теоретичне дослідження професійної кар'єри особистості показало, що проблема виявлення співвідношення професійної свідомості і професійної діяльності знаходить відображення в індивідуальних стратегіях кар'єрного зростання людини.

Модель взаємозв'язку професійного Я-образу та індивідуальних стратегій кар'єрного зростання має багаторівневу, багатфункціональну та багатокритеріальну структуру, яка реалізує особливості перебігу процесу розвитку професійної самосвідомості та особистісно-професій-

ного зростання офіцера. Основними компонентами розробленої моделі є: структурно-змістовий, критеріально-оцінний і прикладний.

У процесі науково-пошукової роботи для дослідження взаємозв'язку професійної самосвідомості та індивідуальних стратегій кар'єрного зростання нами визначено такі критерії: регулятивний (відображає специфіку саморегуляції офіцера на основі значущих суб'єктно-особистісних характеристик та якості організації процесу виконання професійної діяльності); суб'єктно-особистісний (відображає якість результату процесу розвитку професійної самосвідомості та її взаємозв'язку з індивідуальними стратегіями кар'єрного зростання); результативно-професійний (відображає якість здійснення професійної діяльності).

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у професійному розвитку особистості в сучасних умовах / С. Д. Максименко // Матеріали міжрегіонального наук. семінару [«Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях»], (Київ, 25 бер. 2010 р.); М-во оборони України. Національний університет оборони України. – К. : НУОУ, 2010. – С. 12–14.
2. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
3. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія] / В. І. Осьодло. – К. : ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
4. Психодіагностика: практикум / [уклад. Н.О. Данильченко, А.В. Вертель]. – 2-е вид. випр. та допов. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. – 144 с.
5. Татарінов Є. В. Психологічні особливості розвитку кар'єрних домагань офіцерів Збройних Сил України: дис. канд. психол. наук : 19.00.09 / Є. В. Татарінов ; Нац. ун-т оборони України. – К. : [б. и.], 2011. – 233 с.

Н.В. Жияк

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Реалізація юнаками смислових завдань щодо максимального прояву різновидів психомоторних якостей

Функція смислових завдань у моторних діях полягає насамперед у тому, що відповідно до їх змісту утворюються функціональні органи, здатні забезпечити певне психомоторне досягнення [1].

Мета роботи – експериментально дослідити співвідношення смислових завдань і проявів різновидів психомоторних якостей студентів.

На першому етапі дослідження 74 юнаки 17-20 років (студенти ВНЗ) реалізовували смислове завдання «проявити максимальне зусилля на становому динамометрі», упродовж виконання якого вивчались також властивості їх нервової системи. На основі отриманих результатів було створено дві приблизно еквівалентні групи обстежуваних за проявами властивостей нервової системи. Проте до першої групи увійшли ті, які мали кращі показники вияву статичної сили ($115,24 \pm 5,02$ кг), а до другої – гірші ($105,76 \pm 4,93$ кг). Різниця між середніми арифметичними показниками груп (9,48 кг) статично достовірна ($p < 0,001$). На цьому ж етапі досліджувані обох груп реалізовували смислове завдання «виконати стрибок угору з місця на максимальний результат». Середній арифметичний показник обстежуваних першої групи – $44,23 \pm 0,81$ см, студентів другої групи – $47,74 \pm 0,85$ см. Різниця між середніми арифметичними показниками груп (3,51 см) статично достовірна ($p < 0,01$). Отже, виявилось, що за проявом динамічної сили кращі результати показали юнаки другої групи. Тобто реалізацію смислових завдань щодо максимального прояву різновидів психомоторної якості сили забезпечують різні функціональні органи.

На другому етапі дослідження 66 студентів реалізовували смислове завдання «максимально швидко схопити гімнастичну палицю після початку її руху» [2], впродовж виконання якого вивчались також властивості їх нервової системи за допомогою теплінг-тесту та кінематометричних методик Є.П. Ільїна [1]. На основі отриманих результатів було створено дві групи досліджуваних (по 33 юнаки в кожній). Ці групи були еквівалентні за проявами властивостей нервової системи юнаків і нееквівалентні за швидкістю їх сенсомоторної реакції. Показники вияву швидкості реакції в першій групі – $164 \pm 3,18$ мс; другої – $193 \pm 3,01$ мс. Різниця між середніми арифметичними груп (29 мс.) статично достовірна ($p < 0,001$). На цьому ж етапі досліджувані обох груп реалізовували смислове завдання «метнути тенісний м'яч з місця на дальність». Середній арифметичний показник обстежуваних першої групи у вправі, результат якої залежить переважно від швидкості одиничного широкоамплітудного руху, – $45,39 \pm 0,92$ м, студентів другої групи – $43,82 \pm 0,89$ м. Різниця між середніми арифметичними показниками груп (1,57 м) статично недостовірна ($p > 0,05$). На цьому етапі досліджувані обох груп реалізовували також смислове завдання «максимально швидко виконати 25 циклів рухів руки на площині» [3]. Середній арифметичний показник студентів першої групи у прояві частоти рухів – $11,15 \pm 0,23$ с, другої групи – $10,12 \pm 0,22$ с. Тобто в цьому різновиді прояву

швидкості кращий результат зафіксований вже у юнаків другої групи. Різниця між середніми арифметичними (1,03с) статично достовірна ($p < 0,01$). Отже, смислові завдання з максимального прояву різновидів швидкості мають різну ефективність у досліджуваних однієї групи.

На третьому етапі дослідження 70 юнаків реалізовували смислове завдання «виконати згинання-розгинання рук в упорі лежачи на максимальний результат» (вивчались також властивості їх нервової системи). За отриманими результатами обстежуваних було поділено на дві групи (по 35 студентів у кожній), приблизно еквівалентні за властивостями нервової системи та нееквівалентні за виявом силової витривалості [4]. Показники силової витривалості в першій групі – $39,51 \pm 1,04$, у другій – $31,47 \pm 0,98$. Різниця між середніми арифметичними (8,04) статично достовірна ($p < 0,001$). На цьому ж етапі досліджувані студенти обох груп реалізовували смислове завдання «виконати максимальну кількість циклічних рухів руки на площині впродовж 35с.» Середній арифметичний показник досліджуваних першої групи у вправі на вияв швидкісної витривалості – $65,89 \pm 0,91$, другої – $68,72 \pm 0,88$. Різниця між середніми арифметичними показниками груп (2,83) статично достовірна ($p < 0,05$). Проте кращий показник зафіксований у другій групі.

Висновки. Високі показники у реалізації одних смислових завдань можуть заважати досліджуваним досягати високих показників у реалізації інших смислових завдань з максимального прояву різновидів витривалості.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
2. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / В. В. Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 165 с.
3. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания / Т.Ю. Круцевич. – К.: Олимпийская литература, 1999. – 232 с.
4. Шинкарук А.І. Практикум з психомоторики / А. І. Шинкарук. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2006. – 136 с.

Zdolności adaptacyjne do nowych warunków – podstawą koncepcji człowieka innowacyjnego

Współczesna oś czasu rozwoju nauki datuje kolejną rewolucję informacyjno-społeczną i staje się zjawiskiem o globalnym zasięgu. Obecny świat stał się dla człowieka „mały,„. Aktualna zmienność zjawisk społecznych, geopolitycznych, ekonomicznych, e-pracy, e-edukacji, dekwalfikacji, zagrożeń klimatycznych, terroryzmu, sekuritologii wprowadza nowe spojrzenie na system edukacji szkolnej i kompetencje edukacyjne współczesnego człowieka z uwzględnieniem samokształcenia. Człowiek stoi przed nieuchronnym rozwojem swojej osobowości. Warunki współczesnego świata stawiają go przed koniecznością budowy nowego systemu wartości i modernizacją istniejących. Od jednostki wymaga się szerokiej wiedzy i umiejętności a także zdolności adaptacyjnych do nowych warunków. Zmiana postaw jest podstawą dla właściwego rozwoju. Szczególnie postawy adaptacji i twórczości wymagają od jednostki zdolności samorealizacji i umiejętności niekonwencjonalnego działania i kreowania rzeczywistości. To właśnie samokształcenie ma wpływ na rozwój umysłowy jednostki. Istotą samokształcenia jest proces poznawczy i styl życia, który pozwala jednostce doskonalić swoją osobowość. Samokształcenie może być automatycznym procesem, w którym jednostka jako aktywny podmiot kieruje własnym rozwojem i losem. Dążenie do uczenia się wyzwala twórcze myślenie, stąd coraz większa rola pozainstytucjonalnego uczenia się, uczenia się nieformalnego-indywidualnego i zespołowego.

Współczesny człowiek to człowiek innowacyjny. Istotny element wizji koncepcji współczesnej jednostki oparty jest na szeroko rozumianej wiedzy o świecie i o sobie samym, zdobyta w toku kształcenia i samokształcenia podejmowanego przez jednostkę ludzką. Samokształcenie jest procesem formacyjnym człowieka. Istotnym elementem kompetencji edukacyjnych współczesnego człowieka jest umiejętność pracy samokształceniowej. Stanowi nieodzowny element sylwetki człowieka dorosłego przekraczającego granice wieku. Uczenie się jednostki wzmacnia kompetencje osobiste, modyfikuje kompetencje interpersonalne, społeczne i organizacyjne, przyczynia się do modyfikowania i kształtowania nowych kompetencji realizacyjnych. Istotnym jednak warunkiem zaistnienia samokształcenia jest rozwinięcie określonych cech osobowości, które sprzyjają rozwojowi jednostki tj. postawy osobistej godności, perfekcjonizmu, odpowiedzialności za siebie, osobistej odwagi. Obok właściwości umożliwiających samokształcenie, ważny jest warsztat pracy samokształceniowej.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В.І. Докаш

м. Чернівці, Україна

Спілкування як механізм комунікації та формування особистості

Спілкування є важливою духовною потребою особистості як суспільної істоти. Потреба людини у спілкуванні зумовлена суспільним способом її буття та необхідністю взаємодії у процесі діяльності. Будь-яка спільна діяльність не може здійснюватись успішно, якщо між тими хто її виконує (комунікативна функція), не будуть налагоджені відповідні контакти та взаємопорозуміння.

Спілкування носить соціальний характер, оскільки воно завжди відбувається в середовищі людей, де суб'єкти спілкування (індивіди, люди) постають як носії соціального досвіду. Через спілкування передається соціальний досвід (соціальні цінності, ідеали, приписи, знання) та відповідна культура (способи діяльності людей, поведінка, техніка мовної комунікації).

За своїм змістом спілкування охоплює всі сфери людського буття та діяльності, об'єктивні та суб'єктивні їх прояви. Це комунікативний механізм формування особистості та набуття нею рис суспільного суб'єкта. Реальні контакти між людьми, у процесі яких вони безпосередньо сприймають одне одного, створюють середовище для об'єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, манер, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається дійсна значущість людини для людини, виявляються їхні симпатії та антипатії [4, с.103-104].

Психолог В.Семиченко вважає, що спілкування, як механізм комунікації, є взаємодією між людьми, у процесі якої між ними виникають суб'єктивні міжособистісні відносини [5, с.3]. Відсутність спілкування, на думку вченого, складає для психіки особистості величезну травму, оскільки недостатність активних соціальних контактів на первинному рівні формування особистості може привести не тільки до нерозвинутості емоційної сфери, але й зниження рівня її активності.

Зауважимо, що у процесі спілкування, під впливом оточення відбувається не тільки оволодіння світом людської культури, розвиток довільності психічних процесів, але й формування глобальних

складових психічного життя людини: її самооцінки, усвідомлення свого «Я» та відчуття її totoжності, засвоюються прийомом протиставлення себе як єдиного цілого іншим людям, наробляють критерії відносин до них [5, с.14-15].

Спілкування, зазначається у «Словнику з етики», – одна із форм людської взаємодії, завдяки якій індивіди як фізично, так і духовно створюють одне одного. У процесі спілкування, зазначається тут, люди не тільки формують свої уявлення про світ, виробляють взаємопорозуміння, знаходять «спільну мову», спілкування – це одночасно обмін діями, вчинками, думками і почуттями, переживаннями з іншими людьми, а також звертання людини до самої себе, до власної душі, згадок, совісті та мрій. Спілкування – одночасно процес виховання і самовиховання, в якому без дидактики і моралізування люди взаємодіють одне з одним. Істинне людське спілкування – форма творчості, яка допомагає виявити і розкрити найкращі якості особистості: честь, гідність, совість тощо [6, с. 225].

У своїй роботі «Спілкування. Приклад чистої чи формальної соціології» (1917) Г.Зіммель пише: «В будь-якому людському суспільстві можна відокремити форму від змісту, суспільство ж загалом являє собою взаємодію індивідів» [7, с.660]. Самі різноманітні мотиви, на його думку, спонукають людину для діяльності відносно іншого, з іншим, проти іншого, до поєднання і узгодження внутрішніх станів, тобто формування системи впливів, як і в свою чергу, до їх сприйняття [Там само]. Цим самим науковець зауважує, що спілкування є тим діалектичним процесом, коли особистість у взаємодії творить як себе, так і іншого. Людина у спілкуванні, переконаний Зіммель, виступає своєрідним, неповторним в інших контекстах феноменом. Воно (спілкування) з одного боку, особистісне, з іншого – є формоутворюючим принципом та виконує «посередницьку роль» [7, с.662].

Зауважимо, що наряду з поняттям «спілкування» у менеджменті, діловій етиці та психології вживається поняття «комунікація». У даному випадку процес спілкування розглядається як комунікаційний процес або безпосередній чи опосередкований контакт між людьми, в результаті якого відбувається обмін інформацією (особистісними культурами – авт.). У свою чергу психологи зазначають, що спілкування – це взаємодія людей, тобто їх вплив один на одного, а також обмін інформацією між людьми під час їхньої взаємодії. Це міжособистісна та міжгрупова взаємодія, основу якої становить пізнання один одного та обмін певним результатами психічної діяльності (інформацією, думками, почуттями, оцінками тощо) [1, с.19-20].

Спілкування, як ми думаємо, є основним механізмом комунікації, оскільки є взаємообміном культур з одного боку, та перевірки

засвоєння соціального статусу – з іншого. У сфері спілкування відбувається поглиблене розуміння себе та інших учасників комунікативного процесу, збагачення змісту взаємодії і сприйняття людьми один одного.

За допомогою спілкування у безпосередніх соціальних контактах індивід зазнає впливу мікросередовища, а через нього – макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей, що дозволяє стандартизувати його лінію поведінки. Людина через спілкування не тільки адаптується до умов соціуму, його культури, норм, але й перетворює їх у власні цінності, орієнтації та установки, стаючи тим самим особистістю [3, с.66-67].

Спілкування, як вважає О. Леонтьєв є двостороннім процесом, оскільки воно «працює на суспільство» не тільки безпосередньо, але й як правило – через ті чи інші зміни в свідомості і в діяльності членів цього суспільства. Спілкування, впевнений О. Леонтьєв, може бути зрозумілим як спосіб внутрішньої реалізації внутрішньої еволюції чи підтримання status quo соціальної структури суспільства, соціальної групи чи окремої спільноти [2, с.31-32].

Спілкування є явищем соціальним, природа якого виявляється, у першу чергу, в соціумі, середовищі людей при передачі соціального досвіду, норм поведінки, традицій та звичаїв. Воно сприяє збагаченню знань, умінь і навичок учасників соціальної взаємодії, задовольняє потребу в психологічному контакті, є механізмом відтворення подій, настроїв, координує зусилля людей, сприяє об'єктивному виявленню особливостей поведінки партнерів по діалогу, їхніх манер, рис характеру, емоційно-вольової та мотиваційної сфери. В процесі спілкування також налагоджуються певні контакти, міжособистісні відносини, здійснюється об'єднання (чи розмежування) людей, виробляються правила і норми поведінки. В реальних міжособистісних контактах розкривається увесь спектр якостей особистості, її комунікативний потенціал, соціальна значущість, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність, привабливість і ворожнеча. Спілкування – це ще й спосіб життя індивіда, тобто стійка типова форма життєдіяльності особистості та спільноти, міра їх включення в соціум, та нові форми взаємодії особи із суспільством, групами та іншими людьми [3, с.67-68].

Соціальна природа спілкування виявляється в тому, що воно завжди відбувається в середовищі людей, де суб'єкти спілкування постають як носії соціального досвіду (т.зв. соціальний взаємообмін – авт.). Соціальний досвід спілкування виявляється у змісті інформації, що є його предметом (знання, відомості, способи діяльності), у засобах (вербальна і невербальна комунікація), у суспільно вироблених у процесі історичного розвитку різновидах спілкування. За

своїм змістом спілкування охоплює всі форми людського буття та діяльності, об'єктивні та суб'єктивні їх прояви [4, с.103]

Зауважимо, що спілкування, як механізм формування особистості, виконує три функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Комунікативна функція – це різні форми та засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим збагачення досвіду, нагромадження знань, оволодіння діяльністю, узгодження дій та взаєморозуміння людей. Комунікативна функція спілкування, що здійснюється за допомогою мови, є необхідною умовою наступності розвитку генерацій, соціального та наукового прогресу людства, індивідуального розвитку особистості.

Контакти між людьми не обмежуються лише потребами передавання інформації. Спілкування окрім цього передбачає певний вплив на інших людей, зміну їх поведінки та діяльності. У цьому випадку виявляється інтерактивна функція спілкування чи функція впливу. Обмінюючись інформацією, встановлюючи комунікативні зв'язки для досягнення цілей діяльності, взаємодіючи між собою і здійснюючи різнобічні впливи на інших партнерів по спілкуванню, люди безпосередньо сприймають один одного й мають можливість пізнавати фізичні, психологічні та індивідуальні особливості, притаманні кожній стороні тим самим формуючи один одного. В цьому проявляється перцептивний аспект спілкування. Суб'єкт – суб'єктне спілкування дозволяє особі не тільки запозичати чужий досвід, але й включати аналітичні процеси, відсіюючи все негативне, що сприймається як зовнішнє сприйняття [4, с. 106-108].

Найбільш важливим, на думку психологів, є спілкування на первинному рівні, коли формується особистість дитини. Як вважає В.Семиченко, відсутність соціальних контактів може призвести не тільки до нерозвиненості емоційної сфери дитини, зниження рівня її активності. Вона суттєво відстає не тільки в психологічному, але й у фізичному розвитку. Діти, позбавлені людського спілкування, – на думку С.Семиченка, практично втрачають орієнтири для життя в соціумі, не можуть імплантуватися в «цивілізацію». Це надало підстави психологам стверджувати, що існують так звані сенситивні періоди розвитку, під час яких спілкування із собі подібними є обов'язковою умовою розвитку. Спілкування дитини з перших років життя із дорослими (накопичений досвід спілкування – авт.), вважають науковці, є кардинальною умовою і основним фактором її розвитку. Інтенсивний розвиток самосвідомості і почуття власної гідності, етичний пошук, знаходження свого місця у світі людей – все це обумовлює потребу в активному спілкуванні. Присутність інших людей, таким чином, впливає на діяльність, поведінку, стан людини, навіть тоді, коли прямого контакту не існує [5, с. 13-17].

В процесі спілкування, переконані психологи, під впливом оточення відбувається не тільки оволодіння світом людської культури, розвиток довірливості психічних процесів, але й формуються більш глобальні складові психічного життя людини: її самооцінка, усвідомлення свого «Я» та усвідомлення своєї тотожності із людством, засвоюються прийоми протиставлення себе як єдиного цілого іншим людям, напрацьовуються критерії відношення до них.

Вище наведене дозволяє зробити низку висновків.

Спілкування є одним із основних механізмів комунікації та формування особистості, оскільки саме через нього відбувається не тільки взаємообмін культур, але й перевіряється рівень засвоєння особистістю соціальних стандартів, можливість виконання різних соціальних ролей.

Спілкування охоплює всі сфери людського буття та діяльності є його основним комунікативним механізмом.

У процесі спілкування особистість оволодіває світом людської культури, формує глобальні складові свого психічного життя.

У сфері спілкування відбувається поглиблене розуміння особою себе та учасників комунікативного процесу, збагачення взаємодії і прийняття людьми один одного.

Список використаних джерел

1. Чайка Г.Л. Культура ділового спілкування менеджера: Навч. посіб. / Г.Л.Чайка. – К.: Знання, 2005. – 442 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения. – 2-е изд., попр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология професійної комунікації: навчальний посібник. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.
4. Основи загальної психології / За ред. Академіка АПН України, професора С. Д. Максименка. – Київ: НПЦ Перспектива, 1998. – 256 с.
5. Семиченко В. А. Психологія спілкування. – К.: «Магістр – S», 1998. – 152 с.
6. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С.Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
7. Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

Психологічна модель залежності від азартних онлайн-ігор

Залежність від азартних онлайн-ігор є небезпечним видом інтернет-залежності, оскільки здатна призвести до банкрутства, що може стати поштовхом до деліквентних проявів, призводити до руйнування стосунків із близькими людьми, і навіть провокувати суїцидальні спроби. Цей вид адикції згубно позначаюся на життєдіяльності особистості в цілому, роблячи її цілковито сконцентрованою на азартних іграх, при цьому всі інші сфери життя людини відходять на задній план та стають для неї незначущими. Вона забуває про свої обов'язки та перестає цікавитися тим, що їй раніше приносило задоволення.

На сьогодні існує достатньо розробок проблеми залежності від азартних ігор, якою займалися О.О. Карпов [1], В.В. Козлов [2], Є.А. Кузнецова-Морева [3], однак практично недослідженою залишається адикція від азартних онлайн-ігор як вид інтернет-залежності.

Враховуючи недостатню дослідженість психологічних особливостей залежності від азартних онлайн-ігор нами було розроблено її авторську модель, що включала в себе аналіз детермінант, механізмів, етапів розвитку, проявів, засобів профілактики та корекції.

Специфічною особливістю залежності від азартних онлайн-ігор є захопленість особистості такою ігровою діяльністю, що супроводжується викидом адреналіну, появою яскравих емоцій, що виникають через можливість отримання значного виграшу. Гра часто служить для втечі від реальності, коли особистість використовує її для того, щоб відволіктися від повсякденних проблем, розвіятись та зануритись у віртуальну реальність, що робить життя більш різноманітним та наповненим. Однак, наслідки адиктивного впливу зовсім протилежні. Так, особистість, що страждає від такого виду залежності, як і в випадку залежності від покупок в інтернеті, може витратити всі свої заощадження та опинитися на межі бідності, при цьому це може статися дуже швидко, адже індивід за один раз здатен програти всі свої гроші, а бажання відігратися змушує його робити позики, продавати цінні речі та навіть нерухомість, оскільки особистість захоплена грою втрачає здатність до самоконтролю, раціонального обмірковування наслідків своїх вчинків та значно переоцінює можливість виграшу.

Процес виникнення адикції охоплює низку етапів. Так, її початок припадає на перший виграш, що служить позитивним підкріпленням. На цьому етапі гра не є систематичною, а її мотивом є бажання розважитись, урізноманітнити своє життя, спробувати щось нове, цікаве. Якщо перші такі спроби супроводжуються програшами, то мотив до ігрової діяльності зникає. Коли ж людина отримала виграш, навіть незначний, це викликає позитивні емоції, відчуття задоволення та викид адреналіну.

На наступному етапі гра стає частішою, особистість перебуває в стані ейфорії очікуючи на виграш, відчуває емоційне піднесення, впевнена в успіхові. Однак, на цій стадії ставки невеликі, а гра сприймається як спосіб цікаво провести час.

В подальшому гра починає займати все більше місця в житті людини, формується стійка потреба в грі та тих емоціях та почуттях, які вона викликає. Бажання грати виникає спонтанно та носить нав'язливий характер, при чому навіть програші його не зменшують, оскільки особистість переконана в можливості відігратися. Якщо ж відігратись не вдається, а індивід стикається з фінансовими труднощами, що змушують його тимчасово відмовитись від гри, в нього виникає почуття тривоги, депресивні стани, дратівливість, підвищується агресивність, що в свою чергу впливає на стосунки з близькими людьми, створюючи конфліктні ситуації та зумовлюючи психологічне дистанціювання індивіда від найближчого оточення, що ще в більшій мірі поглиблює негативний емоційний стан, в якому він знаходиться. При цьому виграш сприймається людиною як засіб вирішення всіх її проблем, що спонукає її до того, щоб витратити заощадження, позичити гроші, взяти кредит тощо.

Якщо серія програшів продовжується, це може призвести до банкрутства індивіда, руйнування стосунків з родиною та близькими людьми, які також страждають від того способу життя, який веде особистість. Сам індивід на цьому етапі також починає усвідомлювати, до яких наслідків призвело його захоплення, відчуває почуття провини та прагне припинити грати, однак зупинитись вже не може, і періоди утримання змінюються ще більшими програшами та витрачанням значних сум грошей. Зазвичай, у цей період людина вже має багато боргів, які не може віддати, є безробітною, оскільки нав'язливі думки про гру не дозволяли їй зосередитись на виконанні професійних функцій. Особистість страждає від самотності, оскільки її агресивність та дратівливість відштовхнула від неї близьких людей, соціальної дезадаптації та депресивних станів.

Аналізуючи чинники, що провокують появу адикції від азартних онлайн-ігор, можна виділити такі з них, як сукупність певних

особистісних властивостей, особливості взаємодії індивіда і суспільства, наявність постійно діючих стресогенних факторів, специфіка стосунків в родині, де виховувалась особистість, властивості інтернет-середовища.

Прагнення отримати адреналін та гострі відчуття є тією причиною, що штовхає індивіда до захоплення азартними іграми, а оскільки в організмі людини відбувається звикання до адреналіну, то вона потребує відчуття все більшого азарту, щоб задовольнити свою потребу.

Також причиною адикції може виступати неадекватна самооцінка, коли особистість прагне покращити як самоставлення, так і образ, який складається в оточуючих при її сприйнятті за рахунок прояву азартності та відсутності страху ризикувати. Особистість, граючи в онлайн-ігри почувається більш впевненою і розкутою та очікує на прийняття з боку оточуючих, особливо в підлітковому та юнацькому середовищі, де обачність засуджується та сприймається як відсутність сміливості та здатності до імпульсивних дій. Азартні ігри, у випадку виграшу, дозволяють індивіду покращити своє матеріальне становище, придбати модний одяг, аксесуари тощо, що дозволяє виділитись серед інших та здобути популярність в середовищі однолітків. Отже, участь в азартних онлайн-іграх дозволяє особистості проявити ті якості, які вважаються цінними в молодіжній субкультурі, а саме безрозсудність, сміливість, азартність, незалежність. У дорослій людини мотивом може виступати прагнення позбутися комплексу неповноцінності за рахунок переконування себе у власній величчі, що здійснюється через отримання виграшу. В індивіда з'являється віра в те, що він може змінити своє життя на краще та досягти поваги оточуючих через покращення свого матеріального становища.

Ще однією особистісною властивістю, що лежить в основі виникнення адикції, є недостатня здатність до саморегуляції, що проявляється в емоційній нестабільності, порушенні самоконтролю, переважанні ірраціональних дій над виваженими та обдуманими. Особистості важко впоратися з негативними переживаннями та емоціями, тому для того, щоб їх позбутися, вона використовує відволікаючі фактори, зокрема азартну гру, а оскільки знайти вихід з проблемної ситуації вона не може, то гра набуває систематичного характеру та перетворюється в залежність.

Висновок. Залежність від азартних онлайн-ігор є важливою та актуальною проблемою, оскільки її наслідком є руйнування міжособистісних зв'язків, деформації в структурі особистості, банкрутство та наявність боргів, які людина не здатна виплатити, що в свою чергу впливає на всі сфери життя індивіда.

Серед детермінант, що здатні викликати адикцію, можна виділити індивідуальні особливості особистості, такі як неадекватна самооцінка, низький рівень самоповаги, негативне самоставлення, тривожність; особливості взаємодії особистості з соціумом, а саме, ізолюваність, самотність, фрустрованість соціальних потреб; наявність сильно діючих стресогенних факторів, що викликають прагнення втекти у віртуальну реальність; використання неоптимальних моделей виховання в родині, де росла особистість. До психологічних механізмів, що впливають на формування адикції слід віднести наслідування, зараження, нав'ювання, витіснення та заміщення.

Корекція адиктивних проявів повинна ґрунтуватись на виявленні основного фактора, що став визначальним при виникненні залежності та на його подоланні.

Список використаних джерел

1. Карпов А. А. Социально-психологическое содержание отношения к игре у зависимых игроков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Александр Александрович Карпов; [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова]. – Ярославль, 2011. – 234 с.
2. Козлов В. В. Психология игровой зависимости : [монография] / В. В. Козлов. – М.: Психотерапия, 2011 – 243 с.
3. Кузнецова-Морева Е. А. Клинико-психопатологические особенности патологической склонности к азартным играм (клинические и динамические аспекты) : диссертация ... кандидата медицинских наук : 14.00.18 / Елена Кузнецова-Морева Андреевна; [Место защиты: Московский научно-исследовательский институт психиатрии]. – Москва, 2010. – 206 с.

*О.М. Капустюк
м. Київ, Україна*

Погляд на шлюбно-сімейні відносини засобами масової інформації

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 всіляких 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. Іншими словами, міфологічна реальність, що створюється засобами масової комунікації, може в свідомості людини діяти як першопричина, що наділяє дійсність своїми властивостями.

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 сформувавши 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 ес-

тетична 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. Моделі їх родинної поведінки, що демонструються засобами масової інформації, для багатьох стають зразками їх власної сімейної поведінки.

Російські вчені І. Проневська, Г. Короткова, М. Анікіна, Ст. Хруль, І. Белобородов та ін. здійснили низку соціологічних досліджень проблеми щодо уявлення сім'ї, родинних ролей і гендерних стереотипів у просторі масових комунікацій суспільства. 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.

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.

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 виховуван-

ня 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.

Я.Ю. Кацович

м. Запоріжжя, Україна

Гендерні характеристики суб'єктів міжгрупової взаємодії

Актуальність. Міжгрупова взаємодія виникає в міжгруповій ситуації, основними ознаками якої є усвідомлення учасниками своєї приналежності до певної групи і згоду з цим оточуючих людей. Взаємовідносини соціальних груп як елементів соціальної системи є вкрай важливими, оскільки формують її цілісність, перетворюються у свідомості груп в оцінку їх реальної чи потенційної взаємодії, що відображає успішність цієї взаємодії з точки зору реалізації групових потреб.

Дослідженню міжгрупової взаємодії та диференціації присвячені роботи Г.М. Андреевої, В.С. Агеева, О.О. Гулевич, А.І. Донцова, Р.І. Сушкова та ін. Однак, зауважимо, що більшість цих досліджень не вказує на гендерні відмінності у протіканні міжгрупових процесів і загалом не торкається проблеми взаємодії гендерних груп.

Гендерні характеристики суб'єктів міжгрупової взаємодії представлено в роботах Р. Анкер, С.Л. Бем, К. Вільямс, М. Кіммела, І.С. Кльоциної, Н.В. Кулагіної, О.Г. Лопухової, М.Г. Ткалич та ін., однак, проблема міжгрупової диференціації зазвичай визначається лише у професійній площині.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні гендерних особливостей міжгрупової диференціації, в тому числі виокремленні гендерних характеристик суб'єктів міжгрупової взаємодії.

Загалом, до основних характеристик суб'єкта міжгрупової взаємодії дослідники відносять різноманітні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості особистості: систему цінностей, самооцінку, Я-образ, вік, стать, рівень освіти, мотивацію, емоційний стан, ступінь інгрупової ідентифікації, виразність забобонів і стереотипів та ін [1; 2].

Серед гендерних характеристик суб'єктів міжгрупової взаємодії важливими, згідно дослідженням, виокремлюють психологічну стать особистості, гендерну ідентичність, гендерні уявлення про себе; гендерні стереотипи, їх виразність стосовно ін- та аутгруп; ступінь інгрупової ідентифікації з гендерною групою; міру «типовості» члена гендерної групи [3].

Кожна із цих характеристик визначає на особистісному рівні стратегії та особливості поведінки суб'єкта у міжгруповій взаємодії, особливо у ситуаціях міжгрупової диференціації (наприклад, інгрупового фаворитизму).

Сьогодні міжгрупова взаємодія зазнає змін і трансформацій з розвитком соціальної взаємодії, в тому числі в її гендерній площині. Зазнає змін психологічна стать особистості (схиляється у бік все більшої андрогінності), норми та ролі, яки висуваються до кожної статі (особливо у професійній сфері), трансформуються гендерні стереотипи (як в сімейній, так і в професійній сферах), з'являються нові форми взаємодії між людьми як представниками певної статі і членами різних гендерних груп на соціальному, груповому та міжособистісному рівнях.

Висновки. Теоретичне дослідження гендерних характеристик суб'єктів міжгрупової взаємодії показало, що сьогоднішня взаємодія відбувається в дещо інших соціокультурних та економічних умовах, ніж ті, що були визначені раніше, а, отже, потребує емпіричної перевірки і пошуку шляхів оптимізації цих процесів на міжгруповому та міжособистісному рівнях.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: МГУ, 1990. – С. 6-84, 95-102.
2. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений / О.А. Гулевич. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 432 с.
3. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С.Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.

Особливості соціальної рефлексії як психологічного механізму соціального розвитку особистості у ранній юності

Постановка проблеми. Соціальні й політичні перетворення, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, істотно впливають на життєдіяльність особистості, визначаючи характер її розвитку в нових обставинах: необхідність мобілізації особистісного потенціалу, збереження цілісності та ідентичності, формування самодостатності особистості. Розвиток людини як особистості здійснюється в процесі засвоєння існуючих форм соціального буття при свідомій регуляції власної життєдіяльності, затвердженні дієвої соціальної позиції. У зв'язку з цим у вивченні умов, механізмів соціального розвитку особистості первинне значення набуває виявлення особливостей соціальної рефлексії.

Аналіз досліджень і публікацій. У закордонній та вітчизняній науці сформувалися підходи до визначення сутності соціального розвитку особистості (М.І. Бобнева [2], В.О. Ільїн [4], І.С. Кон [7], Д.І. Фельдштейн [12] та ін.); накопичений досвід у дослідженні окремих особистісних характеристик і психологічних факторів, що визначають соціальну розвиненість школяра (І.С. Кон [7], А.В. Петровський [10]); розкритті проблеми взаємодії особистості та шкільного середовища (І.Д.Бех [1], В.А.Семиченко [11]); проведений теоретико-емпіричний аналіз структури, видів, форм і функцій соціальної рефлексії особистості (М.В. Демиденко [3], А.В. Карпов [5], Є.М.Ковшов [6]); розкритті технології розвитку соціальної рефлексії у школярів (О.В. Лупшаєва [9], М.В. Демиденко [3] та ін.). Важливість вивчення соціальної рефлексії як психологічного механізму соціального розвитку особистості в ранній юності визначається теоретичною і практичною неопрацьованістю цього аспекту проблеми у психології.

Метою даної статті є дослідити особливості соціальної рефлексії як психологічного механізму соціального розвитку особистості в ранній юності, здійснити порівняльний аналіз вираженості соціальної рефлексії в учнів міських і сільських шкіл, виявити взаємозв'язки між соціальною рефлексією та психосоціальним розвитком особистості.

Виклад основного матеріалу. Соціальний розвиток особистості у ранньому юнацькому віці – це процес, що включає, з одного боку, засвоєння існуючих форм соціального буття, формування юнака

як представника спільноти, а з іншого, – вдосконалення соціально цінних якостей, що дозволяють молодій людині орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і домагатися позитивної самореалізації. Включення соціально цінних якостей (соціальна відповідальність, соціальна толерантність, схильність до соціальної злагоди, довіра до людей, соціально-особистісна прихильність нормам групи) в структуру соціального розвитку дозволяє повніше осмислити мотивацію соціальної поведінки і в цілому виявити умови соціального розвитку особистості, спрямовані на гармонізацію її відносин з людьми і з собою. Повноцінний соціальний розвиток відбувається тільки тоді, коли кожна з цих фундаментальних якостей формується як безумовна форма активності людини, як самоцінність. Якість самоцінності формується за допомогою механізмів міжособистісного пізнання, розуміння і регуляції поведінки: соціальна ідентифікація, соціальна рефлексія, емпатія, соціальна децентрація. Соціальна рефлексія – психологічний механізм, що відображає уявлення людини про те, як сприймають, оцінюють, розуміють інші люди її особистісні властивості, емоційні реакції і когнітивні уявлення; здатність сприймати чужі й транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей одне до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей [8].

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі шкіл Донецької області. Всього у дослідженні взяли участь 775 осіб у віці від 15 до 17 років, з них 414 учнів міських шкіл та 361 учень сільських шкіл.

Методики дослідження. У дослідженні використовувалася методика визначення рівня розвитку рефлексивності А.В. Карпова і методика «Диференціал психосоціального розвитку» В.О. Ільїна. Статистична обробка даних здійснювалася із використанням комп'ютерної програми SPSS.

Результати дослідження та їх обговорення.

Результати дослідження рефлексії теперішньої діяльності показали, що найбільш поширеним є низький рівень. Він виступає провідним для 50,9 % респондентів, тобто вони меншою мірою замислюються над тим, що відбувається, над причинами і наслідками своїх дій і вчинків інших людей; вони не здатні співвідносити власні дії з ситуацією, контролювати діяльність відповідно до мінливих умов. 8,1 % респондентів мають високий рівень рефлексії теперішньої діяльності, тобто вони схильні постійно аналізувати свою діяльність і вчинки інших людей, виявляти причини і наслідки своїх дій у сьогоденні; такі люди швидко обмірковують свою поточну діяльність, легко приймають рішення. У 41 % середній рівень рефлексії теперішньої діяльності, що може свідчити про ситуативність прояву цього феномена в житті респондентів. Порівняльний аналіз

показав, що за вираженістю рефлексії теперішньої діяльності достовірних відмінностей між учнями міських і сільських шкіл не виявлено.

Рефлексія майбутньої діяльності включає уявлення суб'єкта про цілі і майбутні результати діяльності, її ретельне планування і прогнозування, вибір найбільш ефективних способів виконання діяльності. Високі показники рефлексії майбутньої діяльності властиві незначному контингенту (18,3 %). Більшість показників цього типу рефлексії визначають середній (53,2 %) та низький (28,5%) рівень. Результати порівняльного аналізу показали, що рефлексія майбутньої діяльності більше виражена в учнів міських шкіл ($t = 2,295, p \leq 0,05$). З цього виходить, що учні міських шкіл на відміну учнів сільських шкіл більшою мірою вміють планувати діяльність, вибирати найбільш ефективні способи її виконання, прогнозувати результати діяльності.

Рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми відображає уявлення людини про те, як її сприймають і розуміють інші люди, здатність оцінювати ставлення людей одне до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей. Кількісні дані вказують на те, що високий рівень притаманний 12,8 % досліджуваних, середній рівень склав 48,5 %, низький – 38,7 %. Порівняльний аналіз показав, що рефлексія спілкування і взаємодії більше виражена в учнів сільських шкіл ($t = -1,763, p \leq 0,1$). Учні сільських шкіл на відміну учнів міських шкіл більшою мірою здатні розуміти як їх сприймають інші люди, оцінювати ставлення людей одне до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей.

Загальний рівень рефлексії показує наскільки респондент схильний обдумувати свою діяльність у найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки; виявляти причини і наслідки своїх дій у минулому, сьогоденні і майбутньому; аналізувати дії інших людей, передбачати їх поведінку, розуміти, що думають люди про нього самого. Кількісні дані вказують на те, що більшість показників загального рівня рефлексії визначають середній (56,4 %) та низький (37%) рівень, високий рівень склав 6,6 %. Порівняльний аналіз показав, що загальний рівень рефлексії більше виражений в учнів міських шкіл ($t = 1,951, p \leq 0,05$). З цього виходить, що учні міських шкіл на відміну учнів сільських шкіл більшою мірою вміють планувати свою діяльність і прогнозувати її наслідки, аналізувати причини своїх дій і вчинків інших людей.

Для виявлення специфіки взаємозв'язків між соціальною рефлексією та психосоціальним розвитком особистості був проведений кореляційний аналіз. Результати кореляційного аналізу не виявили значущих залежностей між отриманими показниками.

Висновки. Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей соціальної рефлексії як психологічного механізму соціального розвитку особистості в ранній юності. Аналіз результатів свідчить, що найбільш поширеними є середній і низький рівні рефлексії теперішньої і майбутньої діяльності, рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми. Результати порівняльного аналізу показали, що учні міських шкіл на відміну учнів сільських шкіл більшою мірою вміють ретельно планувати діяльність, вибирати найбільш ефективні способи її виконання, прогнозувати результати діяльності; учні сільських шкіл на відміну учнів міських шкіл більшою мірою здатні розуміти як їх сприймають інші люди, оцінювати ставлення людей одне до одного, передбачати поведінкові реакції інших людей. Результати кореляційного аналізу не показали значущих залежностей між соціальною рефлексією та психосоціальним розвитком особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности / М.И. Бобнева // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С. 35-62.
3. Демиденко М. В. Исследование социально-личностной рефлексии как средства социализации старших школьников : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Демиденко. – Самара, 2000. – 168 с.
4. Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинированный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : дис ... доктора психол. наук : 19.00.05 / В.А.Ильин. – Москва, 2009. – 388 с.
5. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.
6. Ковшов Е.М. Социальная рефлексия: Структура, формы и функции: Дис. ... д-ра филос. наук. – Саратов, 1999. – С. 15.
7. Кон И.С. Социализация и воспитание молодежи / И.С. Кон // Новое педагогическое мышление / [под ред. А.В.Петровского]. – М.: Педагогика, 1989. – С.191-205.
8. Крюкова О.В. Проблема соціального розвитку особистості в психології / О.В. Крюкова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костю-

- ка НАПН України. – К.: ДП «Інформ.-аналітичне агентство», 2011. – Т.Х. – Вип. 19. – С. 274-284.
9. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол.наук / Е.В. Лушпаева. – М., 1989.
 10. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. Петровский, В.Шпалинский. – Каунас : Швиеса, 1983. – 184 с.
 11. Семиченко В. А. Психология социальных отношений: модульный курс для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 167 с.
 12. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С.26-37.

*Т.В. Лаврецька, С.А. Михальська
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Особливості впливу дорослих та однолітків на розвиток спілкування дитини дошкільного віку

У дитячій психології проблема спілкування дитини з іншими людьми розглядається як найбільш значуща, бо саме в дитячому віці розвиваються основні феномени соціальної поведінки, в тому числі і в умовах спілкування дитини з іншими людьми. Основними аспектами дослідження є онтогенез спілкування дитини з дорослими і однолітками, оволодіння дитиною способами спілкування, зв'язок спілкування і дитячої діяльності, роль спілкування в реалізації інтелектуальних можливостей дитини та її особистісних параметрів та ін.

Для виявлення впливу дорослих та однолітків на розвиток спілкування дошкільника нами було проведено дослідження. Основними завданнями констатуючого етапу дослідження було виявлення особливостей розвитку спілкування у дітей дошкільного віку. Основними методами експериментального дослідження стали: методика вивчення вільного спілкування дітей (методика одномиттєвих зрізів структури груп дитячого садка) (Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна), діагностика розвитку спілкування з однолітками (І.А.Орлова, В.М.Холмогорова), опитувальник АСВ (аналіз сімейного виховання) [1; 2, с.36-65; 3, с.50-56].

За результатами методики вивчення вільного спілкування дітей (методика одномиттєвих зрізів структури груп дитячого садка)

(Г.А.Урунтаєва, Ю.О.Афонькіна) нами було встановлено, що у переважної більшості (79,2%) дітей дошкільного віку спостерігається високий рівень сформованості комунікативних вмінь. Середній рівень виявлений у 16,6% досліджуваних дітей, а низький у 4,2%. Таким чином, більшість дітей дошкільного віку під час спільної діяльності вміє домовитись, прийняти спільне рішення, контролювати виконання діяльності, помітити один в одного відхилення від першочергового задуму, надати допомогу одноліткам, раціонально використовувати засоби діяльності.

Після проведення методики «Діагностика розвитку спілкування з однолітками» (І.А.Орлова, В.М.Холмогорова) нами було встановлено, що 20,9% дітей – мають високий рівень спілкування з однолітками. Вони відразу ж помічають однолітка, наближаються до нього, починають уважно розглядати, чіпати, супроводжують свої дії вокалізами, мовою, не втрачають інтересу до однолітка упродовж тривалого часу, не відволікаються. Діти постійно проявляють ініціативу в спілкуванні, часто дивляться в очі одноліткові, адресують йому посмішки, демонструють свої можливості, намагаються залучити однолітка в спільні дії, проявляють яскраво виражену наполегливість в спілкуванні. Вони охоче відгукуються на усі ініціативні дії однолітка, активно підхоплюють їх, погоджують свої дії з діями однолітка, наслідують його дії, проявляють бажання діяти спільно, самі пропонують одноліткові іграшки, враховують його бажання, допомагають в чому-небудь, прагнуть уникати конфліктів.

Допускаються середні бали по параметрах: активна мова і просоціальні дії; 66,6% дітей мають середній рівень спілкування з однолітками. Це виражається у наступному: дитина звертає увагу на однолітка, з цікавістю спостерігає за його діями, але здалека, не наважується наблизитися, скоротити дистанцію (пасивна позиція); проявляє ініціативу, але не завжди, діє невпевнено, ініціативні звернення до однолітка не відрізняються наполегливістю, дивиться в очі одноліткові, посміхається; дитина відгукуються на ініціативу однолітка, прагне до взаємодії, відповідає на дії однолітка, іноді прагне підлаштуватися під дії однолітка; дитина згодна грати з однолітком, іноді сама проявляє ініціативу, але не в усіх випадках, іноді ділиться іграшками, поступається ними, відгукуються на пропозицію робити щось спільно, не заважає одноліткові; дитина іноді дивиться в очі одноліткові, епізодично виражає свій емоційний стан, міміка переважно спокійна, не заражається емоціями від однолітка, якщо і використовує жести, то не для вираження власних емоцій, а у відповідь на звернення однолітка.

Лише 12,5% дітей – має низький рівень спілкування, що проявляються у наступному: дитина не дивиться на однолітка, не помічає

його; не звертається до однолітка, не прагне привернути його увагу; не відповідає на ініціативу однолітка; звертається до однолітка, не бажає діяти з ним спільно, не реагує на прохання і пропозиції однолітка, не хоче йому допомагати, забирає іграшки, капризує, гнівається, не бажає ділитися; дитина не дивиться на однолітка, не виражає мімікою своїх почуттів, байдужа до усіх звернень однолітка; дитина не вимовляє слів, не «лепече», не видає виразних звуків (ні за власною ініціативою, ні у відповідь на звернення однолітка або дорослого).

Отримані результати, з допомогою опитувальника АСВ, дають нам можливість прийти до наступних висновків:

Оптимальний тип сімейного виховання і спілкування з дітьми виявився у 25% респондентів.

Гіперпротекція, в процесі виховання і спілкування, спостерігається у 25% родин. Даний тип сімейного виховання і спілкування характеризується надмірною увагою до виховання дитини, приділенням занадто багато часу, сил дитині.

Про поблажливість можна говорити з наступного результату: 16,6% батьків балують своїх дітей, будь-яке їхнє бажання стає законом.

Вимогливість у вихованні та спілкуванні дітей, за шкалою «кількість вимог, які пред'являються дитині в сім'ї», спостерігається у 29,2% сімей, а саме: 50% батьків у ході свого виховання і спілкування використовують мінімум покарань за порушення вимог дитиною, вони сумніваються в результативності покарань і покладаються на заохочення; у 25% обстежених батьків спостерігається надмірність вимог-заборон; а у 6,25% родин, навпаки, у дітей мінімальна кількість обов'язків в сім'ї.

Нестійкість типу виховання і спілкування спостерігається у 4,2% сімей і проявляється коливаннями між суворим і ліберальним стилем, між підвищеною увагою до дитини і її емоційною відразою.

В ході проведеного нами аналізу даних, можна відмітити, що у дітей із високим рівнем сформованості комунікативних вмінь спостерігається високий рівень розвитку спілкування з однолітками, а у сім'ї спостерігається гармонійний тип сімейного виховання і спілкування та у дітей.

Висновки. Можна стверджувати, що рівень розвитку спілкування залежить від однолітків та дорослих. Як видно, із отриманих даних, чим більш партнерські стосунки в сім'ї, чим частіше батьки проявляють зацікавленість дитиною, заохочують до спільного проведення часу, до мовленнєвої активності, чим більше діти проводять спільного часу з однолітками тим вищий рівень розвитку спілкування дитини. І навпаки, чим байдужіші і не освіченіші батьки, чим

більше діти перебувають відірваними від однолітків тим нижчий рівень розвитку спілкування, що в свою чергу негативно впливає на особистісне зростання і соціалізацію дитини. Отже, у ході експериментального дослідження встановлено, що процес комунікативного розвитку дошкільника значною мірою залежить від навколишнього середовища (батьків, однолітків).

Список використаних джерел

1. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет: психологический практикум / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 317 с.
2. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В.Б.Шапарь.– Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 432 с.
3. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с.

В.Г. Лашук

м.Чернігів, Україна

Психологічні механізми виникнення та функціонування забобонів

Актуальність дослідження. Негативні явища, що спостерігаються у світі, породжують переживання страху, розгубленості, пригнобленості, безсилля, які посилюються в екстремальних умовах економічного спаду, інфляції, безробіття, занепаду культури. У стані дезорганізації психічної діяльності, тривоги, афекту росте навіюваність і схильність керуватися у своїй поведінці забобонами.

Мета дослідження – аналіз механізмів виникнення та функціонування забобонів.

Результати теоретичного дослідження. В.І. Даль визначає забобони як помилкове, порожнє, безглузде вірування в що-небудь; віра в дивовижне, надприродне, у ворожіння, прикмети, знамення; віра у причину і наслідок, де ніякого причинного зв'язку не спостерігається [4].

Ю.В.Саєнко розглядає забобони як форму психічного віддзеркалення навколишнього і внутрішнього світу, що не вимагає логіч-

них доказів і задовольняється будь-яким пропонованим рішенням у відповідь на пізнавальну потребу, яка виникає [6].

Як стверджує М. Мюллер, у момент першого виникнення в забобонах знаходився певний сенс, що мав ситуативний характер, але пізніше він був безпідставно узагальнений. Згодом, передаючись від покоління до покоління, та або інша прикмета все більше втрачала зв'язок з ситуацією, що її породила [3].

Аналізуючи механізм походження забобонних ілюзій, можна зробити такий висновок: відображення непізнаних об'єктів у свідомості людини заломлюється через призму мінімального рівня соціально засвоєних знань, що складають основу її світоглядних настанов. У результаті цього інтелект людини у процесі неадекватного розуміння певного явища несвідомо екстраполює містичні уявлення на об'єкт уваги, обумовлює можливість підміни продукту ймовірного раціонального відображення образами фантазії. Таке суб'єктивне викривлення уявлень призводить до ілюзорного сприймання людиною знайомих предметів у ролі носіїв надприродних якостей. Соціально-психологічною передумовою процесу «відмежування фантазії від життя» є неусвідомлене логічно суперечливе співвідношення у процесі розуміння наявних знань з дуже віддалених областей пізнання, які всупереч логіці співвідносяться забобонною людиною з проблемною ситуацією як уявно взаємодоповнюючі [3]. Так, заглиблюючись в історію психології, ми помітили, що шляхом мінімальних знань про власні вольові якості стародавня людина прагнула зрозуміти причини страшних явищ (землетрусів, сонячних затемнень), а тому несвідомо переносила у процесі розуміння уявлення про доцільну активність на недоступні розумінню явища, внаслідок чого останні усвідомлювалися нею як результат діяльності якихось могутніх надприродних створінь. Отже, психологічний механізм, що обумовлює містичну ілюзорність у процесі відображення оточуючої дійсності, можна позначити терміном перенесення.

Шляхом психологічного аналізу деяких побутових забобонів можна показати механізм забобонного перенесення елементів життєвого досвіду у сферу містики (табл. 1).

Таблиця 1

Перенесення елементів життєвого досвіду у сферу містики

Зміст забобонів	Містична інтерпретація забобонів	Реальне значення, перенесене у містику
не залишати на ніч сміття у квартирі	ангел обійде дім	господарська охайність

присісти перед дальною доро- гою	щоб «поцастило»	неквапливість обумов- лює стан уважності мандрівника
не мити голову перед іспитом	прикмета «можливості змити знання»	охолодження вологої голови часто обумовлює головний біль
не одружуватися у травні (рос. – «має»)	не буде сімейного щастя	у таких сім'ях дитина часто народжувалася взимку, що зменшувало її шанси вижити

Отже, можна помітити, що у забобонах елементи раціонального досвіду переносяться у площину містичного обумовлювання поведінки людини, внаслідок чого почуття доцільності трансформується у помилково стверджувальне судження («так духам подобається»)

У якості механізму зміцнення забобонно-ритуальної діяльності є конформність, тобто прагнення чинити відповідно до вимог інших людей, щоб не виділятися, не відрізнятися від них, не привертати до себе зайвої уваги [2]. На фіксацію віри у забобони впливають самоактуалізуючі пророцтва, що включають спрямований пошук та фіксацію в пам'яті збігів і підтверджень своєї віри в надприродні явища, прагнення до мінімізації зусиль, яке означає, що людина обирає найбільш легкий, вільний від вольових зусиль шлях досягнення мети, у протилежність конструктивним діям (спорт, напружена розумова діяльність, фізична робота, аутотренінг тощо).

Закріпленню, фіксації віри у прикмети й ознаки сприяють збіги, що відмічаються суб'єктом, з прогнозованою ним подією, тобто відбувається підтвердження істинності прикмети, яке сприймається як закономірне [1]. Психологічна специфіка виняткової стійкості забобонів пов'язана з тим, що випадки їх підтвердження (які при достатній масовості можуть відбуватися просто через випадкові збіги) суб'єктами міцно фіксуються, а факти явної помилковості (яких, насправді, більшість) витісняються. Подібне пояснення виникнення забобонів з точки зору психології було уперше запропоноване Б.Ф. Скіннером. У результаті людина встановлює помилковий зв'язок між своїми діями і деякою незалежною від них подією, яку починає вважати наслідком власних дій.

Забобони як різновиди колективних уявлень закріплюються в ході передачі їх від покоління до покоління в результаті дії механізмів навіювання, зараження і наслідування. Забобони сприймаються людиною майже автоматично, нав'язуються їй з раннього дитинства, майже не піддаються критиці, передаються в незмінному вигляді.

Висновки. У якості механізмів забобонно-ритуальної діяльності виступають самоактуалізуючі пророцтва, прагнення до мінімізації зусиль, конформність. Забобони закріплюються в ході передачі їх від покоління до покоління в результаті дії механізмів навіювання, зараження і наслідування.

Список використаних джерел

1. Габдуллин И.Р. Явление предрассудка: гносеологические корни и социальные детерминанты: Электронный ресурс. – режим доступа: www.orenburg.ru/culture/credo/05/11.
2. Ольшанский Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2001.
3. Мюллер М. От слова к вере / М. Мюллер. – М.: Эксмо, 2002. – 271 с.
4. Психология: Словарь / Под. ред. А.В. Петровского, Н.Г. Ярошевского. -М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Саенко Ю.В. Суеверие современных студентов / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2004. – №4. – С.122-130.
6. Саенко Ю.В. Психологические аспекты изучения суеверий / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2006. – №6. – С. 85-97.

Е.И. Медведская

г. Брест, Республика Беларусь

К проблеме содержания интернет-общения подростков

Насыщение жизни различного рода техническими устройствами является одним из атрибутов современности. Наши дети более активно и бесстрашно осваивают мир новых технологий, чем взрослые, что только усугубляет традиционную проблему «отцов и детей», увеличивая разрыв непонимания между поколениями, и осложняя процесс социализации. Эпоха более совершенных мультимедийных устройств – компьютеров, открывает, с одной стороны, усовершенствованные возможности, но и обнаруживает, с другой стороны, новые проблемы.

Феномен Интернет-зависимости, начавший изучаться с 1994 г. с работы профессора Питтсбургского университета К. Янг, в качестве одного из своих проявлений имеет зависимость от сетевого общения. Учеными называются следующие положительные эффекты влияния интернет-общения на личностное развитие пользователей: преодоление коммуникативного дефицита, расширение круга обще-

ния, повышение уровня информированности в обсуждаемых вопросах и обмен ситуативными эмоциональными состояниями [1]. Однако подчеркивается, что подобное общение важно для тех, у кого жизнь сильно обеднена реальными межличностными контактами по каким-либо внешним (переезд, нахождение в иноязычной среде и др.) или внутренним причинам (индивидуальные особенности, в том числе и проблемы нетипичной внешности, которые особенно жестокими в подростковом возрасте).

Специалистами также анализируются причины возникновения зависимости от опосредованного компьютером общения. Люди, склонные к онлайн коммуникациям, как правило, страдают комплексом неполноценности и испытывают недостаток внимания к своей персоне со стороны окружающих; переживают страх отвержения со стороны других и острое чувство одиночества [2–5 и др.]. Неудовлетворенность собственной жизнью и личностью порождает потребность в создании новой, виртуальной личности, которая значительно лучше, смелее, красивее, умнее реальной. В основном – это робкие и застенчивые подростки и юноши, не имеющие достаточно опыта общения и разрешения конфликтных ситуаций.

На самом деле увлеченность интернет-общением никоим образом не решает, а только усугубляет реальные проблемы, а именно:

- приводит к снижению уровня коммуникативных способностей, выражающемуся в неумении знакомиться и общаться, в ошибках при определении эмоционального состояния собеседника, в результате которых выбирается неверная линия поведения, в повышении конфликтности общения и др.;

- обесценивает реальную жизнь и реальные отношения, которые по сравнению с легкостью и динамичностью виртуальных кажутся очень сложными, серыми, монотонными и т.п.;

- снижает уровень речевой грамотности за счет насыщения речи (а, следовательно, и мышления) стереотипами и штампами.

В силу присущих подростковому возрасту нормативных потребностей в интимно-личностном общении, в самоутверждении среди сверстников при недостаточности собственного жизненного опыта можно предполагать, что именно эта категория пользователей является наиболее серьезной группой риска по возникновению зависимости от виртуального общения. Для изучения особенностей данного вида общения было проведено специальное исследование, респондентами в котором выступали 100 подростков 13–15 лет различных учреждений образования г. Бреста (девочки, n=55 и мальчики, n=45) и их родители (матери, n=66 и отцы, n=34)

Результаты обработки данных анкетирования показали, что сегодня наиболее популярным видом интернет-общения наших детей

являются социальные сети, а именно ВКонтакте. Как правило, освоение данной социальной сети начинается девочками с 4–5 классов, мальчиками немного позже, с 6-го. С 7-го класса фактически все школьники выходят в эту сеть ежедневно (а примерно треть и во время школьных занятий, пользуясь возможностями своих мобильных телефонов).

В основном, регистрируются подростки под своими реальными именами и фамилиями, а в качестве аватарок (картинок, презентующих пользователя) выставляют свои фото. Особое значение имеют статусы – короткие записи, позволяющие обозначить для собеседников по сети свое актуальное состояние (возможно, что в будущем статус в сети станет одним из средств психологической экспресс-диагностики, позволяющем определять ход как личностного, так и когнитивного развития).

подавляющее большинство школьников (76%) в качестве статусов используют мысли и изречения других людей, чаще всего находя их на специализированных сайтах («Если план А не сработал, то у тебя есть еще 32 буквы», «Я не пытаюсь быть лучшей. Я пытаюсь быть собой, а это лучше», «Если я разочаруюсь во всем, то все равно у меня останется твоя безграничная любовь» и т.п.). Таким образом, выбор статуса можно рассматривать как отражение хода деятельности растущего человека по самоанализу и осмыслению собственной жизни, а сам статус может выступать критерием успешности этой деятельности. Примерно пятая часть подростков в качестве статусов фиксирует свое реальное состояние («Болею», «Сажу на диете» и др.) или настроение («Еще немного в таком ритме и я сойду с ума», «Музыка везде!» и т.п.). Некоторые подростки (6%) в качестве статусов обозначают вымышленные социальные роли. К примеру, 13-летняя школьница пишет, что она замужем и у нее двое детей. Или другая указывает: «В разводе. Сейчас в активном поиске нового мужа». Подобные фантазии свидетельствуют о создании подростком виртуальной личности, что само по себе является серьезным симптомом значительных сложностей развития ребенка, приводящих его в группу риска по возникновению интернет-зависимости.

По частоте посещения социальной сети мальчики и девочки незначительно отличаются друг от друга, но девочки проводят в ней значительно больше времени. Если мальчики ограничиваются довольно кратким и деловым обменом сообщениями («Что задано?», «Давай встретимся»...), то девочки действительно «болтают» о своих ежедневных делах в среднем по два часа вечером (любимое время с 21.00 до 23.00).

В заключение необходимо отметить, что согласно полученным данным, 9 из 10 школьников осваивают пространство Интернета

самостоятельно или с помощью советов своих более опытных ровесников. Начинается это знакомство с он-лайнowych игр и различного рода игровых сайтов и блогов. Затем дети переходят к изучению способов сетевой коммуникации, а позже – к поиску информации.

При этом большинство родителей (80%) такое положение дел не то, что не беспокоит, а даже радуется: «Ребенок дома сидит. По улицам не шатается с плохой компанией. Не курит и не пьет». 65% опрошенных родителей вообще не знают, чем занимается в Интернете их ребенок. 20% взрослых ограничивается формальными вопросами, типа «Что ты там делаешь/делал?».

В целом, контент-анализ ответов родителей относительно их собственного пользования интернет-ресурсами, позволяет их классифицировать на три группы.

1. «Вовлеченные» – взрослые, которые сами активно пользуются сетью и чаще всего не в деловых, а в развлекательных целях (естественно, подавая детям соответствующий пример). Таких родителей порядка 50% (в основном это люди моложе 40 лет).

2. «Отстраненные» – родители, которые далеки от современных информационных технологий и редко к ним обращаются, поскольку это «не связано с работой» (40%). Среди них в основном люди более старшего возраста.

3. «Сознательные» – самая малочисленная группа (менее 10%) родителей, пытающихся самостоятельно искать информацию об особенностях взаимодействия ребенка с компьютером, и использующих рекомендации специалистов. Надо сказать, что этих рекомендаций в действительности не много из-за новизны самой проблемы кибер-аддикции, а также в силу быстрого расширения возможностей Интернета.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие основные заключения:

– мир Интернета сегодня фактически остается без родительского контроля и внимания, поэтому требуется целенаправленная работа специалистов по повышению медиаграмотности как взрослых, так и детей;

– особенности онлайн-коммуникации подростков должны стать предметом более детального психологического анализа, поскольку многие молодые люди этой форме общения уделяют больше времени, чем другим, что в ближайшей перспективе может привести к формированию поколения-next с новым типом личности и межличностных отношений.

Список использованных источников

1. Бабаева Ю.Д. Интернет: воздействие на личность / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смирнова // Гуманитарные ис-

- следования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М. : Можайск-Терра, 2000. – С. 11–40.
2. Егоров А. Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психологического здоровья детей и подростков. – 2005. – № 2. – С. 20–27.
 3. Керделлан К. Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К. Керделлан, Г. Грезийон ; пер. с фр. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.
 4. Медведская Е.И. Ребенок в мире мультимедиа: предупреждение зависимости / Е.И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2013. – 103 с.
 5. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепрпетровск : Пороги, 2005. – 196 с.

*І.В. Моран
м. Львів, Україна*

Культурний капітал як чинник толерантності студентів ВНЗ

Жодне суспільство не є й не може бути однорідним, тому що воно складається з людей різних не тільки з погляду їхнього етнічного походження, віросповідання, політичних поглядів, але і з погляду віку, статі, інтересів, виховання, матеріального становища тощо. Формування установок толерантної поведінки, віротерпимості, миролюбства, протидія й конструктивна профілактика різних видів екстремізму має для багатонаціональної України особливу актуальність [2, с.15]. Також для нашої держави, що розвивається, необхідним є підвищення рівня культурного капіталу студентської молоді як одного із чинників толерантності у зв'язку зі збільшенням культурного туризму, зокрема до Західної України.

Мета нашої роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та перевірці на основі емпіричного дослідження особливостей толерантності студентів вищих навчальних закладів та вплив на неї культурного капіталу.

Група досліджуваних осіб складалась із 70 осіб, з яких 35 – студенти Львівського державного медичного коледжу (II рівня акредитації), 35 – студенти Львівського національного університету імені Івана Франка та студенти Львівського державного університету фі-

зичної культури (IV рівня акредитації). Дослідження проводилось групове, вік досліджуваних коливався від 18 до 21 року.

За результатами порівняльного аналізу, беручи до уваги чинники культурного капіталу, виявилось, що група студентів навчального закладу II рівня акредитації характеризується нижчим рівнем вияву складових культурного капіталу, зокрема освіти батьків та батьківської бібліотеки, у групи студентів навчального закладу IV рівня акредитації, ці показники є помітно вищими [1, с.519-536]. Дані представлено на рисунку 1.

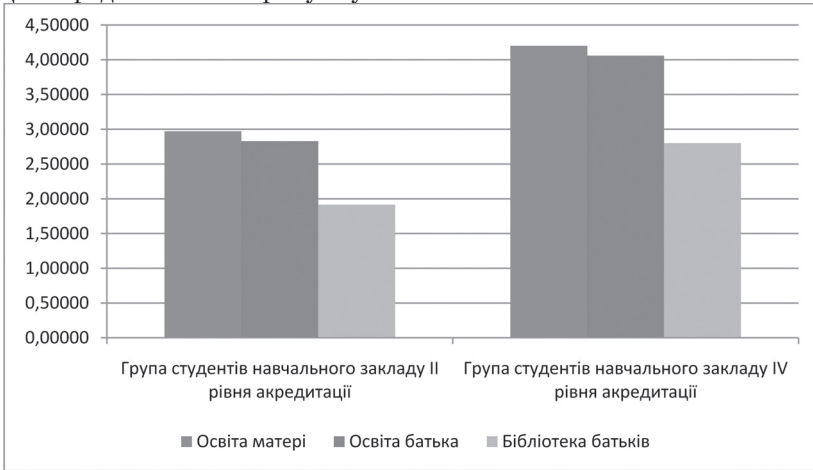


Рис. 1. Порівняння груп студентів навчальних закладів з різним рівнем акредитації за чинниками культурного капіталу



Рис. 2. Порівняння груп студентів навчальних закладів з різним рівнем акредитації за особливостями вияву толерантності

При порівнянні двох груп студентів, що відрізняються за рівнем акредитації ВНЗ, у групи студентів навчального закладу II рівня акредитації у більшій мірі виявлено соціальну та етнічну толерантність (рис.2), однак вони характеризуються нижчим рівнем вияву чинників культурного капіталу (освіта батьків та батьківська бібліотека), ніж група студентів навчального закладу IV рівня акредитації. Це може свідчити про те, що студенти навчального закладу II рівня акредитації виявляють більш позитивне ставлення та розуміння представників іншої раси, етносу, чи власної етнічної групи, а також є більш толерантними до представників певних соціальних груп (жебраків, психічнохворих чи беззатченків), ніж студенти навчальних закладів IV рівня акредитації.

Беручи до уваги те, що група досліджуваних студентів навчального закладу II рівня акредитації виявила вищий рівень вияву толерантності, ніж група досліджуваних студентів навчальних закладів IV рівня акредитації, ми вирішили розділити групу студентів навчального закладу II рівня акредитації на підгрупи за рівнем вияву толерантності (рис. 3).

Група із вищим рівнем вияву толерантності має виражені такі риси як: децентрація, життєва філософія та автономність (показники особистісної зрілості) [3, с.12]. Це означає, що вони більш здатні до внутрішнього діалогу і вміють бути різними, при цьому залишаючись собою, у більшій мірі довіряють собі та є більш реалістичними, на відміну від групи студентів з нижчим рівнем вияву толерантності.

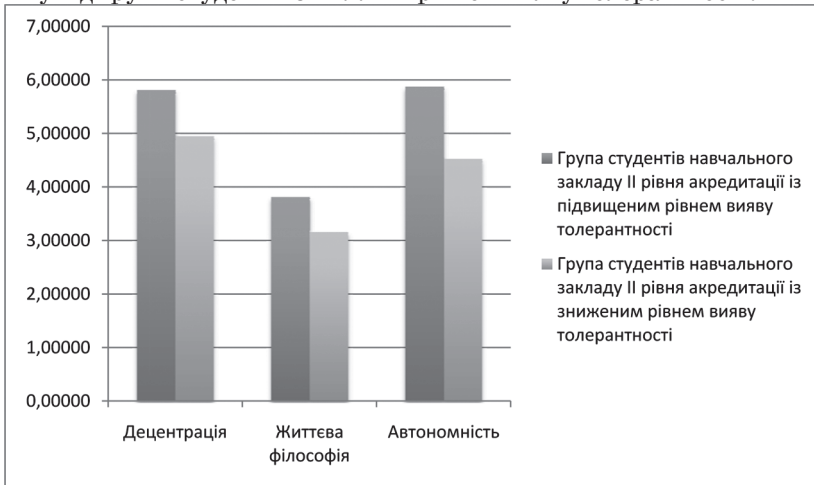


Рис. 3. Порівняльний аналіз груп студентів навчального закладу II рівня акредитації із підвищеним та зниженим рівнем вияву толерантності

Відмінностей у показниках культурного капіталу між групами не виявлено.

Використовуючи кореляційний аналіз, ми побачили, що із збільшенням рівня відповідальності та чуйності у спілкуванні, буде пов'язаний більший вияв толерантності у групи досліджуваних студентів навчального закладу II рівня акредитації, а толерантність, як критерій особистісного зростання у групи студентів навчального закладу IV рівня акредитації, не пов'язана із чинниками культурного капіталу.

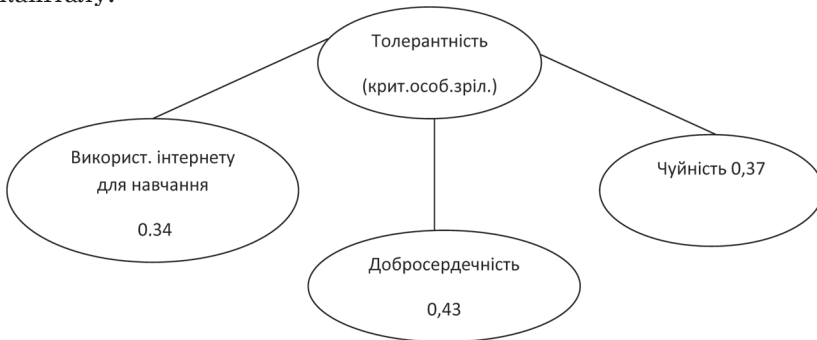


Рис. 4. Кореляції показника «Толерантність» опитувальника особистісної зрілості О. Штепи групи навчального закладу II рівня акредитації

Отже, ми бачимо, що з підвищенням рівня відповідальності та чуйності у спілкуванні, толерантність у групи досліджуваних студентів навчального закладу II рівня акредитації буде виявлятися у більшій мірі. Ми можемо зробити висновок про те, що у більшій мірі в обох групах прояв толерантності був пов'язаний із критеріями особистісної зрілості, а не з чинниками культурного капіталу.

Висновки. Здійснивши аналіз та інтерпретацію результатів, можемо зробити висновки про те, що

- група студентів вищих навчальних закладів IV рівня акредитації не виявляє толерантності у більшій мірі, ніж група студентів навчального закладу II рівня акредитації, однак характеризується вищим рівнем культурного капіталу;
- в осіб із вищим рівнем прояву толерантності, у більшій мірі є виражені показники особистісної зрілості, проте відмінностей у рівні вияву чинників культурного капіталу, нами виявлено не було;
- толерантність як критерій особистісного зростання пов'язана із чинниками культурного капіталу лише у групи досліджуваних студентів навчальних закладів II рівня акредитації. У

більшій мірі в обох групах прояв толерантності пов'язаний із критеріями особистісної зрілості, а не з чинниками культурного капіталу.

Список використаних джерел

1. Бурдые П. Формы капитала // Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – С. 519–536.
2. Уэйн К. Образование и толерантность // Высшее образование в Европе. – М.: Мысль – 1997. – Т. XXI, № 2. – С.15.
3. Штепа О. Особистісна зрілість/ О. Штепа. – Л.: Вид.ц.ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – 57 с.

*А.В. Перепелиця
м. Київ, Україна*

Професійно важливі якості особистості сучасної медичної сестри

Далеко в минулому залишилося уявлення про медичну сестру як про працівника, який виконує лише конкретні приписи лікаря, до її професійних обов'язків добавилося багато незалежних втручань у лікувально-профілактичному процесі пацієнта. У зв'язку з цим на сьогоднішній день актуальним постало питання дослідження сучасних вимог до особистісних якостей медичної сестри з урахуванням особливостей умов і вимог її роботи, з метою вдосконалення процесу формування особистості майбутнього професіонала під час навчально-виховного процесу.

Сучасний рівень розвитку сестринської справи вимагає від медичної сестри вміння самостійно оцінювати стан і потреби хворого, вести правильне спостереження за ним, приймати обґрунтовані рішення, пов'язані з певною відповідальністю, коли від її компетенції багато в чому залежить успіх лікування. Становище і роль медичної сестри набуває все більшого значення особливо у стаціонарних медичних установах. Медична сестра тут проводить у прямому контакті з хворим значно більше часу, ніж лікар. Хворий у неї шукає розуміння і опори. Якщо лікар у взаєминах з хворим може в переносному сенсі виконувати роль «батька», то сестрі в цих взаєминах належить роль «матері».

З метою виявлення сучасних професійно важливих якостей медичної сестри для подальшого їх формування на етапі професій-

ної підготовки було проведено експертну оцінку за допомогою анкетування середнього медичного персоналу трьох лікарень м. Києва (Київська міська клінічна лікарня швидкої медичної допомоги (КМКЛШМД), Міська клінічна лікарня №3, Клінічна лікарня Феофанія).

В анкетуванні взяли участь 60 медичних сестер із різних відділень та різної вікової категорії зі стажем роботи від 6 до 30 років (середній період стажу складав 17 років).

Було представлено анкету з 36 якостями і запропоновано присвоїти кожній із них одну оцінку в балах від -5 до +5 (-5, -4, -3, -2, -1 0 +1, +2, +3, +4, +5) в залежності від значення для професійної діяльності в якості медичної сестри.

В результаті анкетування кожна з якостей отримала певну кількість балів і місце від більш значимої до менш значущої.

Із всіх представлених якостей отримали лише позитивні бали 10 якостей, які потребують детального розгляду.

Якість «**Емоційна стабільність**» (впевненість, зрілість, врівноваженість, спокійність) отримала 246 балів. Найбільші оцінки (+4, +5) отримала у відділеннях хірургічного профілю, реанімації та операційної. Що свідчить про наявність більш вираженої емоційної напруги в ургентних відділеннях з високим рівнем смертності.

Якість «**Цілеспрямованість**» (направленість на досягнення мети) отримала 244 бали. Ця якість всіма учасниками анкетування була розглянута як важлива складова особистості медпрацівника, але зазначено, що медичні сестри зі стажем менше 8 років присвоювали кількість балів від +1 до +3, а медсестри зі стажем від 24 до 30 років – +5 балів. Під час бесіди було з'ясовано, що це пов'язано з планами та можливостями професійного росту (наприклад, зайняти посаду старшої медичної сестри).

Якість «**Самоконтроль**» (дисциплінованість, суворий контроль над емоціями, точність у виконанні соц. вимог) отримала 240 балів. Присвоєння балів залежало від стажу. У більшості випадків медичні сестри зі стажем менше 9 років присвоїли цій якості +5, зі стажем більше 25 років – +3. З бесіди з'ясувалося що з роками праці ця якість стає автоматичною і не потребує уваги.

Якість «**Інтелект**» (високий рівень розумових здібностей) отримала 231 бал. У більшості випадків оцінки складали від +4 до +5, але зазначено, що найменші оцінки (+1 – +3) присвоїли медичні сестри КЛЛ№3 (інфарктного відділення та центру ендокринної хірургії). На їхню думку, для професійної роботи необхідні автоматизовані виконання маніпуляцій, для чого високий рівень розумових здібностей неважливий, але і не заперечували необхідність наявності такої якості для особистості.

Розглянувши більш детально особливості оцінювання запропонованих всіх якостей, ми виділили ще 5 важливо необхідних для високопрофесійної діяльності медичної сестри. Головна причина присутності невисоких балів або нейтральної оцінки (0) була пов'язана із впливом певних чинників.

Якість «Приспосованість» (здатність пристосовуватись до різних умов праці) отримала 230 балів. Медичні сестри присвоювали цій якості досить різні оцінки (від 0 до +5), що пов'язано з особистісним відношенням до робочого колективу, його значення в житті медичної сестри. Деякі медсестри вважають, що ця якість не має ніякого значення, тому що завжди можна змінити місце роботи.

Якість «Розвинене мислення» (кмітливість, інтелектуальність, аналіз ситуацій) отримала 228 балів. Найвищі бали (від +4 до +5) було отримано від медичних сестер КЛ№3 (терапевтичного, хірургічного і гінекологічного відділень), а найнижчі – від сестер центру ендокринної хірургії. Це пов'язано з внутрішніми особливостями роботи відділень та можливостей незалежних дій середнього медичного персоналу.

Якість «Терпіння» (терпляче відношення до вчинків і поведінки оточуючих) отримала 224 бали. Отримання балів цієї якості залежало від специфіки роботи відділення та лікарні. Найбільше позитивних оцінок (+4, +5) було надано медичними сестрами Клінічної лікарні Феоданія та КЛ № 3 в терапевтичному, хірургічному і гінекологічному відділеннях та центрі ендокринної хірургії. А ось у КМКЛШМД та КЛ № 3 в кардіологічному відділенні погляди розійшлися (від -3 до +4).

Якість «Милосердя». Присвоєння оцінок розділилося в залежності від лікарні та відділення, в яких проводилося анкетування. Всі медичні сестри КЛ№3 (терапевтичного, хірургічного і гінекологічного відділень) та Феоданії присвоїли цій якості +5 балів. А ось у КМКЛШМД, КЛ № 3 в кардіології та центрі ендокринної хірургії погляди розійшлися. Було отримано бали від 0 до +4, при чому у більшості випадків це була оцінка +3. Під час бесіди медичні сестри по-різному пояснювали, але більшість пов'язували це з великим ризиком подальшого власного емоційного травмування. Якщо звернути увагу на відділення з низькими оцінками по цій якості, то можна звернути увагу, що ургентність (кількість операцій) у них набагато вища ніж у інших, так само як і смертність.

Якість «Емпатія» (здатність до розуміння переживань та почуттів пацієнта) отримала 210 балів. Під час проведення анкетування було відмічено, що чим більший професійний стаж роботи медичної сестри, тим менша кількість балів з цієї якості. Під час бесіди було помічено прояви впливу на відповідь синдрому професійного виго-

рання. З метою психологічного самозахисту, медичні сестри при-тримуються максимальної дистанції від емоційного стану пацієнтів з попередженням його впливу на їх особистість.

Під час інтерпретації було відзначено, що на присвоєння балів мали вплив декілька чинників: вік, стаж, особистісні погляди медичної сестри, особливості відділення, внутрішньо лікарняна політика роботи, які потребують детальної уваги.

Значення вікових особливостей та стажу роботи займає одне з вагомих чинників впливу на медсестру. Було відмічено, що чим менше стаж роботи, не залежно від відділення роботи, тим нижчі плани професійного зростання та приділення уваги стриманості в діях і вчинках. Але чим більший стаж роботи, тим частіше зустрічалися більш виражені прояви професійного вигорання, що підвищує рівень процесів психологічного самозахисту, зростання дистанції від пацієнта, зниження рівня емпатії і оптимізму. У групи медсестер зі стажем більше 24 років проявлялося високе прагнення до влади та керування оточуючими (лідерство).

Великий вплив при присвоєнні балів на медичну сестру мали особливості роботи відділення та внутрішньо лікарняна політика. У відділеннях з політикою лише виконання лікарських призначень, без наявності незалежних сестринських втручань, медсестри розглядали якості, пов'язані з високими розумовими здібностями, розвиненим мисленням для професійної діяльності неважливими, але і не заперечували необхідність наявності цієї якості для особистості. Для таких медсестер характерна здатність без обговорення виконувати накази лікаря, навіть у випадках незгоди у діях, низький рівень самостійності та самовпевненості.

У медичних сестер, які працюють у відділеннях з високим рівнем ургентності та смертності (хірургічні), було виявлено виражену емоційну напругу з методами зниження ризику власного емоційного травмування, в результаті чого відмічалось зниження значення таких якостей як чутливість, ніжність, милосердя, доброзичливість і самовідданість.

Такі якості як практичність, сміливість, принциповість, щирість, скромність отримали досить різні бали під впливом особистісних поглядів і причин.

Висновки. Підводячи підсумки, можна з упевненістю сказати, що, особистість медичної сестри – це органічне поєднання високих моральних якостей, загальної освіченості, професійної ерудиції та майстерності. Але на сьогоднішній день вимоги до якостей особистості сучасної медичної сестри відрізняються від класичних підходів, що потребує більш детального дослідження.

Методологічні основи корекції та профілактики тривожності в підлітковому віці

Корекція емоційної тривожності повинна мати комплексний підхід і специфічний характер для кожного порушення особистості (заїкуватість, ЗПР та ін.). Комплексна корекція складається з таких напрямків:

1. Медична реабілітація.
2. Соціально-педагогічна, це припускає реконструкцію соціальної значимості особистості й поліпшення адаптації до шкільних умов.
3. Психологічна – це ліквідація ознак девіацій особистості.

Спільна робота медичних працівників, педагогів у школах, психологів тощо сприяє зниженню в підлітків тривожності, створює передумови для адаптації підлітків у звичайних життєвих умовах (соціальна адаптація), а, отже, створює сприятливі умови для розвитку особистості.

Коротко охарактеризуємо ці напрямки:

Медична корекція – це фундамент, на якому будуються інші реабілітаційні заходи. Лікар є організатором, координатором психологічної й соціальної реабілітації. Тривожність може бути складовим компонентом різних захворювань, тому лікувати потрібно не тільки саме захворювання, але й супутньому цьому захворюванню порушення. Крім психофармакологічних засобів, лікувальної фізкультури, фізіотерапії, музичних занять, трудотерапії застосовуються різні види психотерапії, що стимулюють до поступового подолання труднощів.

Педагогічна корекція здійснюється в ході навчання у школі. Необхідним елементом соціальної реабілітації є надання допомоги підліткам в організації дозвілля. Це сприяє підвищенню емоційного тону, вихованню вольових якостей, навичок спілкування, стабілізації психіки в цілому.

Психологічна корекція – це діяльність з надання (коректування) тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятною системою критеріїв не відповідають «оптимальній моделі». Сюди ж можна віднести й психотерапію як метод лікування, а психокорекцію – як метод профілактики. Психологічна корекція як особлива форма психологічного впливу теоретично базується на фундаментальних положеннях вітчизняної психології, головними з яких є такі:

1. Положення, розроблене в теоретичній концепції В.І.Мясищева, відповідно до якого особистість є продуктом системи значи-

мих відносин, тому ефективна психотерапія й психокорекція немислимі без включення в корекційний процес і самого підлітка та його родини.

2. Положення теорії діяльності О.М.Леонтьєва, що полягає в тому, що позитивно впливати на процес розвитку, – виходить, керувати провідною діяльністю, у цьому випадку впливати на діяльність з виховання дітей і на провідну діяльність дитини.

3. Положення, розроблене Д.Б.Ельконіним про те, що корекційний потенціал гри полягає в практиці нових соціальних відносин, у які включається людина в процесі соціально-організованих ігрових занять.

4. Положення теоретичної концепції особистості С.Л.Рубінштейна про форми психологічних контактів між людьми.

Методи психологічної корекції різноманітні. Їх можна досить умовно класифікувати відповідно особливостям основних підходів, серед яких виділяються:

1. Поведінковий підхід.
2. Діяльнісний підхід.
3. Когнітивний підхід.
4. Психоаналітичний підхід.
5. Екзистенціально-гуманістичний підхід.
6. Гештальт-терапія.
7. Психодрама.
8. Тілестно-орієнтований.
9. Психосинтез.
10. Трансперсональний.

Для оздоровлення нервово-психічної сфери дітей необхідне ознайомлення батьків, медико-педагогічного персоналу дитячих установ, широких мас населення із профілактикою невротичних станів та із психотерапією при них.

Тому, завдання психотерапії дітей і підлітків полягає не тільки в ліквідації тих або інших хворобливих симптомів, але й у створенні сприятливих умов середовища, реадптації та ресоціалізації.

Крім методів корекції існують психогігієна та психопрофілактика.

Психогігієна – це наука про зміцнення й збереження нервово-психічного здоров'я людини, попередженні психічних захворювань.

Психопрофілактика – це розділ загальної профілактики, що включає складну систему різних заходів для попередження психічні захворювання. Психогігієна та психопрофілактика тісно пов'язані між собою і розмежувати їх можна лише умовно.

Зокрема, розрізняють первинну, вторинну і третинну профілактику. А.П.Слободяник у книзі «Психотерапія» відносить до первинного:

- Провізорна (оздоровлення навколишнього середовища, соціальних умов, родини, трудових процесів).
- Генетична (генетичні консультації).
- Ембріологічна (оздоровлення жінок, гігієна шлюбу, вагітності та ін.)
- Постнатальна (виявлення пороків розвитку).

Метою вторинної профілактики є звернення психічного захворювання, що почалося. Сюди належать:

1. Рання діагностика.
2. Лікування аж до одужання.
3. Тривале підтримуюче лікування.

До третинної психопрофілактики ставляться заходи щодо попередження хронічних захворювань. Із цією метою застосовують:

- Лікарську терапію.
- Оздоровлення середовища, побуту хворого.
- Урегулювання міжособистісних відносин.
- Працевлаштування хворих.

Взагалі, завдання корекції та профілактики розглядаються як саме організований психологічний вплив, здійснюваний стосовно груп підвищеного ризику та спрямований на перебудову, реконструкцію тих несприятливих психологічних новотворів, які визначаються як психологічні фактори ризику та на відтворення гармонійних відносин дитини.

Діагностика – це початковий етап психокорекції, яка вимагає дотримання принципу активності самих досліджених.

Висновки. Отже, основним змістом психокорекційного впливу є створення концентрованого, емоційно насиченого досвіду нових соціальних відносин у родині, як між чоловіками, так і між дітьми та батьками. Головним у психокорекційному процесі є комплексність психологічного та системного впливу, тому, психологічна корекція – це перебудова, реконструкція психологічних факторів ризику у дитини як відтворення гармонійних відносин у родині.

*О.А. Чеканська, А.Л. Кухарева
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Психологічні особливості сучасної сім'ї

Сучасна сім'я, будучи невід'ємним чинником розвитку й соціалізації будь-якої людини, у цей час перебуває в глибокій кризі. Сьогодні для неї характерні показники нестабільного суспільства:

ціннісний вакуум, соціальна апатія, нігілізм і багато чого іншого. Сучасна сім'я переживає політичні й економічні потрясіння – низька матеріальна забезпеченість, безробіття, ріст інфляції, міжгенічні й політичні конфлікти, зниження ролі духовних цінностей, лібералізація статевої моралі. Крім того, росте число сімей, що не зуміли адаптуватися до умов перехідного періоду, спостерігається недостатня ефективність соціальних програм відносно сім'ї [1;5].

Ці та інші негативні явища порушують нормальне функціонування сім'ї й призводять до того, що в сучасному соціумі відбуваються складні процеси деградації сімейного способу життя: має місце зниження престижу сім'ї, відсутня потреба молодих сімей мати в шлюбі дітей; росте число розлучень, обумовлених у низці випадків внутрішньосімейним насильством; збільшується частка людей, що свідомо вибрали самотність як прийнятний стиль життя. Ці проблеми існують не тільки на рівні окремих регіонів, але й набувають загальнодержавного значення [3].

Безумовно, зміцнення сім'ї багато в чому залежить від її соціально-економічної, правової захищеності. Водночас причини окремих сімейних проблем часто криються в особливостях сімейного спілкування, стилю виховання, розподілу домашніх ролей або в індивідуальних характеристиках членів сім'ї, тобто мають психологічний характер [2].

У вітчизняній психології проблемами сім'ї займалися: Ю.Є. Альошина, Д. І. Водзинський, О.А. Карабанов, О.І. Кочетов, І.Н. Обозов та А.Н. Обозова, В. Т. Лісовський, Л. Д. Шнейдер та ін. У зарубіжній психології такими дослідниками були К. Витек, Дж. Левінджер, Р. А. Левіс, В. Сатир, Г. В. Спаніер та ін. Вирішення кризи сім'ї, проблем взаємовідносин у родині вивчали Т. В. Андреева, Т. С. Журбицька, С. В. Ковальов, І. Ю. Шилов та ін. [1; 3; 5]

Проблемою нашого суспільства є те, що сучасні батьки мають настільки ж розмите уявлення про сім'ю і способи її створення, що і їх діти. Одні з важливих питань – це неблагополучність родин, яка трапляється вкрай часто, перекладання домашніх обов'язків на дружину, що відображається на стосунках, різні підходи до виховання дітей у родині і т.д. [4]

Теоретико-методологічний аналіз проблем сучасної сім'ї доводить їх актуальність і значущість, оскільки особливості, структура, функції сучасної родини, її вплив на формування особистості надають дуже багатий матеріал для вивчення. Стан психологічних досліджень із піднятої проблематики вказує, що сім'я є фундаментом суспільства і таким мікросередовищем, клімат якого сприяє або перешкоджає розвитку моральних і фізичних сил людини, становленню її як особистості [2].

Аналіз досліджень з поданої проблеми дозволить представити сім'ю як соціально-педагогічний інститут, елемент соціальної структури суспільства та важливий фактор виховання. Їй належить важлива роль у прискоренні економічного і соціального розвитку суспільства, у вихованні підростаючого покоління, в досягненні щастя кожною людиною. Життєдіяльність сім'ї безпосередньо пов'язана із задоволенням певних потреб її членів, які й зумовлюють різні функції сім'ї: господарсько-економічну, репродуктивну, комунікативну, виховну, рекреативну, психологічну.

Сімейне виховання – це система виховання та освіти, що складається в умовах конкретної родини силами батьків і родичів. Ефективність виховання дітей у сім'ї залежить від її непорушного авторитету, подружньої вірності, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, батьківського прикладу розподілу ролей у сім'ї, взаємовідносин чоловіка та дружини [5].

Головними особливостями сучасних сімей є: менша чисельність членів родини; менша стабільність; зменшення числа сімей, де головою є чоловік; сім'я стала менш дружньою; значно більша кількість не узаконених відносин. Серед основних проблем сучасної сім'ї виділяють такі: 1) соціально-економічні проблеми (рівень життя сім'ї, її бюджет); 2) соціально-побутові проблеми (забезпечення сім'ї житлом, умови проживання, споживчий бюджет середньостатистичної сім'ї); 3) соціально – психологічні проблеми (знайомство, вибір шлюбного партнера, шлюбно-сімейна адаптація, проблеми подружньої сумісності, сімейних конфліктів і т.д.); 4) проблеми стабільності сучасної сім'ї (стан і динаміка сімейних розлучень, причини розлучень, задоволеність шлюбом); 5) проблеми сімейного виховання (стан сімейного виховання, типи сімей за критерієм виховання, батьківські ролі); 6) проблеми сімей групи ризику (неповні сім'ї, сім'ї, що виховують або мають у своєму складі інвалідів, багатодітні сім'ї, незаможні й бідні сім'ї).

За результатами емпіричного дослідження можемо констатувати, що кількість сімей, члени яких незадоволені шлюбом більша, ніж родин, що ним задоволені. Переважна більшість жінок, задоволених шлюбом (80%), мають бажання спільно розділити більшість сімейних ролей без поділу їх на «жіночі» і «чоловічі». Більшість чоловіків із неблагополучних сімей вважають, що чоловік повинен матеріально забезпечувати родину (73,3 %), а жінка – займатись домашніми справами. Водночас, було з'ясовано, що чим вище освіта та високооплачуваніша робота, тим менше обов'язків у сім'ї виконував обстежуваний.

Виховання дітей, організація розваг, родинної субкультури, прання і прасування одягу, приготування їжі, прибирання та по-

хід по магазинам належить у сім'ї переважно жінці (72 %). Матері більш відповідальні за родину і мають більше виховувати дітей, на відміну від чоловіків (68 %). Ставлення до сімейних обов'язків як до цінності та позитивне ставлення до дітей більшою мірою виявляють жінки. Серед господарських обов'язків чоловіка лише миття посуду, виніс сміття та зустріч/проводжання дитини з дитячого садочка/школи, що є значно меншим порівняно з функціональними обов'язками дружини. Активність жінки, її цілеспрямованість, схильність командувати, раціональність виявляються у зв'язку з сучасними темпами життя, адже нерідко жінці доводиться самій заробляти гроші, приймати важливі рішення, нести відповідальність та будувати кар'єру без чоловіка. Сучасні жінки, порівняно з минулими роками, стали менше займатись домашніми справами.

На виховання дітей у родині впливає: емоційний клімат у сім'ї, матеріальне забезпечення, організація розваг та родинної субкультури, благополучність родини, оптимальний емоційний контакт, відсутність емоційної дистанції та надмірної концентрації уваги на дитині. Прийняття чи неприйняття дитини у родині впливає на ставлення до її невдач. Авторитарні батьки значимо частіше виявляють зайву емоційну дистанцію у спілкуванні із дитиною.

Емоційний клімат у родині залежить від міри прийняття ролі господаря/господині, благополучності сім'ї та рівня зосередженості батьків на дитині. Вплив на оптимальний емоційний контакт і рівень благополучності сім'ї справляє відсутність емоційної дистанції між членами родини та надмірної концентрації уваги на дитині, достатня матеріальна забезпеченість.

На стан матеріального забезпечення родини найбільше впливають: задоволеність сексуальним партнером, ступінь зосередженості на дитині, наявність оптимального емоційного контакту та відсутність зайвої емоційної дистанції між членами родини.

Висновки. Отримані в ході аналізу результатів емпіричного дослідження дані дають змогу підтвердити, що в умовах сьогодення зросла частина неблагополучних сімей та переважає кількість традиційних родин, де основну частину сімейних обов'язків виконує дружина, тоді як чоловік забезпечує матеріальне благополуччя.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 224 с.
2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – П.: Питер, 2006. – 176 с.

4. Целуйко В.М. Психология современной семьи / В.М. Целуйко. – М.: ГИЦ Владос, 2004. – 435 с.
5. Шнейдер Л.Б. Психология сім'ї і сімейних відносин / Л.Б. Шнейдер. – М., 2000. – 512 с.

*Н.Ф. Шевченко
м. Запоріжжя, Україна*

Психолого-акмеологічні чинники професійної мотивації майбутніх фахівців

Постановка проблеми. Під впливом соціально-економічних змін, які відбулися в суспільстві, виникло нове розуміння гострої необхідності у фахівцях із високим рівнем професіоналізму. Одним із найважливіших критеріїв розвитку майбутнього професіоналізму є формування мотивації професійної діяльності. Саме тому ця проблема посідає одне з головних місць в сучасній психолого-педагогічній науці. Від ступеня сформованості мотивації професійної діяльності залежить те, наскільки він буде успішним в обраній професійній галузі, наскільки він буде цілеспрямованим і здатним конкурувати на ринку праці.

Ефективність будь-якої професійної діяльності залежить від низки умов та чинників, і це підтверджують результати досліджень із проблем ефективності трудової діяльності, закономірностей формування професіоналізму, психології особистості, психологічних, професійно важливих якостей, виконаних у рамках таких наук як загальна психологія (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, А.О. Деркач), психологія праці (Є.О. Климов, В.Д. Шадріков, та ін.), психологія управління (Л.Д. Кудряшова та ін.), акмеологія (А.А. Бодальов, А.А. Деркач, В.Г. Зазикін та ін.).

Метою статті є висвітлення психолого-акмеологічних чинників мотивації професійної як кроку до їхнього аналізу в контексті професійної діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У психології радянського періоду домінуючими у вивченні мотиваційної сфери особистості стали підходи, що розглядають мотивацію відносно ключових категорій: свідомість (С.Л.Рубінштейн), діяльність (К.О.Абульханова-Славська, О.М.Леонтьєв), відносини (В.К.Вілюнас, В.С.Мерлін, В.М.Мясищев), смислі цілеспрямованість (Є.П.Ільїн, Д.О.Леонтьєв), потреба (С.Б.Каверін та ін. автори).

Проблема мотивації професійної діяльності досліджувалася багатьма науковцями, але у літературі радянського періоду мо-

тиваційна сфера професійної діяльності найґрунтовніше описана А.К. Марковою. Авторка підходить до розгляду мотиваційної структури професійної діяльності з позиції системного підходу, стверджуючи, що мотивація діяльності є ієрархічною системою, до якої входять як специфічні спонукання, безпосередньо пов'язані з нею (цілі, мотиви, настанови), так і непрофесійні спонукання та цілі (соціально-статусні, самозбереження, особистісного розвитку), які проектуються на професійну діяльність, активно взаємодіючи з прямими професійними детермінантами. В цілому, вважає автор, мотивація до праці, до визначеного виду професійної діяльності є складним співвідношенням різних спонукань, що постійно змінюються.

Узагальнюючи роботи дослідників, які вивчали проблеми мотивації професійної діяльності – К.К. Платонова, В.А. Ядова, В.Д. Шадрикова, та ін., А.К. Маркова, дає таку класифікацію спонукань, які прямо або опосередковано визначають характер включення людини у професійну діяльність: професійне покликання – прагнення до певної професії, яке включає знання про цю професію, бажання опанувати її, усвідомлення власних здібностей; професійні наміри – усвідомлене ставлення до визначеного виду професійної діяльності, коли на основі знання специфіки професії у людини виникає прагнення вибрати цю професію та здобути відповідну освіту; – усвідомлені та упорядковані наміри щодо конкретних дій, які, розвиваючись, стають професійними планами; мотив, як стан [3].

Моделі професійної освіти достатньо ґрунтовно розроблені в акмеології (А.О. Деркач, Л.Е. Орбан, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, О.В. Москаленко І.М. Семенов та ін.). Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання свідомості особистості в професійній діяльності, від професійного самовизначення, отримання професійної освіти, до самоактуалізації в професійній діяльності та розвитку творчої індивідуальності фахівця, що володіє оптимальним рівнем розвитку професійної самосвідомості [1].

На думку науковців, психолого-акмеологічні чинники є такими, що мають характер рушійних сил і є головними детермінантами професіоналізму. Вони націлені на досягнення суспільно прийняттого ефективного рівня професійної самосвідомості особистості [2]. Досліджуючи природу професійної самосвідомості, О.В. Москаленко виокремлює такі її чинники як мотивація досягнення високого рівня професійної майстерності, професійне суб'єктивно-орієнтоване навчання, спрямованість особистості на оволодіння професією, оптимальний часовий проміжок [4].

До переліку значущих психолого-акмеологічних чинників професійного розвитку особистості можна включити ті, які реально впливають на учбові досягнення суб'єктів навчання: потреба в до-

сягненнях, престиж знань, особистісно-ділові й професійно важливі якості, потенціал особистості, розширення кругозору. Ґрунтуючись на акмеологічній концепції професійної самосвідомості особистості О.В. Москаленко, серед суспільно значущих умов формування стійкої професійної мотивації студентів можна виокремити суспільну потребу в професіоналізмі особистості, суспільний престиж вищої освіти, високий соціальний статус суб'єкта навчання.

Психолого-акмеологічна стратегія сучасної системи вищої професійної освіти, полягає у тому, щоб забезпечити: посилення професійної мотивації й професійної діяльності майбутнього фахівця, стимулювання його творчого потенціалу. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму й особистості, оскільки тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної освіти й культури особистості. Всі психолого-акмеологічні чинники можна систематизувати у дві групи: макросередові (загальнодержавні, регіонально-етнічні) та мікросередові (чинники сім'ї, суспільних організацій).

Виходячи із теоретичних положень, можна виділити психолого-акмеологічні чинники мікросередовища студентів, що здійснюють вплив на формування професійної мотивації. Ними є фізичні умови праці, гігієнічні умови праці, матеріально-технічна база забезпеченості навчального процесу, допоміжні навчально-виховні приміщення, матеріально-соціальні винагороди за наслідками навчання, відчуття своєї необхідності для товаришів й викладачів, пошана, визнання, здоровий морально-психологічний клімат, створення перспектив подальшої освіти по вибраній професії.

Висновки. Розкриваючи психолого-акмеологічні чинники професійної мотивації, зазначимо, що професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах навчання здійснюється за допомогою процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного зростання в майбутній професійній діяльності. До цього переліку можна включити чинники, які впливають на досягнення суб'єктів навчання – потреба в досягненнях, престиж знань, професійно важливі якості, потенціал особистості, рівень розвитку мотивації навчальної та самоосвітньої діяльності, самовдосконалення. Ці чинники мають яскраво виражену психологічну специфіку, що дозволяє говорити про необхідність всебічного дослідження мотивації професійної діяльності, а також особливостей її формування у майбутніх фахівців. Ці питання у контексті професійної діяльності майбутніх фахівців-психологів стануть предметом нашого подальшого розгляду.

Список використаних джерел

1. Акмеологический словарь / Под. ред. А.А. Деркача. – М., 2004. – 161 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости/ А.А. Деркач, Л.Э. Орбан. – М., 1995.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма : учебное пособие / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
4. Москаленко О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности/ О.В. Москаленко. – М., 2000.

О.М. Юрчик

м. Івано-Франківськ, Україна

Психологічні особливості дітей-жертв шкільного насильства

Сьогодні проблема насильства набуває широкого суспільного резонансу та підтверджується великою кількістю відповідних досліджень. На жаль, не є виключенням і світ дітей, у повсякденні якого нерідко спостерігаємо відсутність делікатності та турботи один про одного, а також прояви невмотивованої агресії, патологічної негуманності, «дикунської» поведінки через знущання. До прикладу, пригадаємо, як у 2012 році 10-річного хлопчика жорстоко побили однокласники під час уроку в будівлі школи м. Луганська; чи повідомлення у ЗМІ про те, що у сільській школі на Прикарпатті хлопець порізав ножом дев'ятикласника. Ці випадки показують всю глибину занепаду духовності, моральності та людяності, а також масштаби поширеності насильства над дітьми.

Феномен насильства в освітньому середовищі вивчали такі науковці, як М. Алексєєнко, К. Дамбах, Д. Дікова-Фаворська, Є. Дубровська, Е. Кіричевська, Я. Колодзейчик, А. Король, К. Коруба, О. Маланцева, Д. Ольвеус, Е. Чемеровска-Коруба, І. Харламова, М. Ясеновська та ін.

Запропоноване дослідження спрямоване на розширення сфери наукових знань про проблему шкільного насильства у середовищі дітей початкових класів, зокрема, здійснено спробу описати істотні особливості потенційних або вже сформованих жертв, їх різноманітні типи поведінки.

Як відомо, дотепер немає чіткого формулювання поняття «жертва». Найвдаліше, на нашу думку, визначення «жертви» дав

вітчизняний дослідник В.Є. Христенко. Автор стверджує, що жертва – це людина (сторона взаємодії), що втратила значущі для себе цінності в результаті впливу на неї іншої людини (сторони взаємодії). Якщо розглядати частину впливу як насильство, то жертва насильства – це людина (сторона взаємодії), що постраждала в результаті насильницького впливу на неї іншої людини (сторони взаємодії). Як сторона взаємодії можуть виступати: одна людина (учень чи вчитель), група людей (учні).

Розглядаючи питання взаємодії агресора і жертви, необхідно відзначити, що у момент взаємодії жертви з агресором у кожного з них формуються певні емоційні стани, що мають найчастіше динамічний характер, а це визначає конкретні форми їхніх поведінкових реакцій. Варіанти поведінки жертви різні – поступитися, змиритися, боротися до кінця, поки є можливість і сили, відстоювати свої інтереси, а потім відступити тощо. Це відповідає загальному психофізіологічному механізмові реакції на стресовий фактор: «Втікай – замри – нападай». Одним і з варіантів може бути й такий, коли жертва виявляється сильнішою за нападника. У цьому випадку жертва застосовує до агресора також насильницькі форми впливу в момент захисту, і в результаті образник може перейти в роль жертви, а сторона, що обороняється – у роль агресора.

Виділяють такі типи жертв залежно від реакції на шкільне насильство: по-перше, пасивна жертва, схвильована та незахищена, реагує на знущання плачем, відступає, уникає кривдника, стає «тихою», а така її реакція фактично є винагородою для кривдника, тому цикл насильства продовжується; по-друге, «провокативна» жертва: вона викликає роздратування, привертає увагу кривдників і однолітків, досягає певного контролю над ситуацією, реагує з проявами як агресивності, так і стурбованості, схвильованості. Також виділяють і хронічних жертв, які зазнають знущання кілька разів на тиждень. Вони схильні повертатися до кривдників задля продовження встановленого зв'язку, що ініціює новий цикл насильства. Хронічні жертви залишаються такими навіть у разі зміни школи чи місця проживання [2, 3].

Поведінка осіб, які стали жертвами насильства, може змінюватися впродовж процесу. Якщо на початковому етапі дитина, яку переслідують однолітки, намагається захищатися, то за систематичного шкільного насильства дитина підпорядковується виконавцям, наприклад, виконує їх накази, приносить або здобуває речі, яких вимагають. Поступово жертва вживається у роль ягняти. Такий молодший школяр замкнений, сам сидить за партою, не бере участі у розвагах ровесників, намагається «виділитися» своїми знаннями або наблизитися до вчителя, зокрема, починає уникати складних

ситуацій, тікати з уроків або вдавати хворого. Молодші школярі, які зазнають насильства у школі, можуть мати невизначені страхи, тривожність, нерівноважену поведінку, приступи люті, схильність до руйнації, низьку самооцінку, знижену спроможність до концентрації уваги, уповільнене мовлення. Меншою мірою діти відмовляються ходити до школи (у таких випадках можуть сказати, що у школі переслідують) або просять змінити школу. У складніших випадках – тікають з дому, вживають алкоголь, наркотики, токсичні речовини або вдаються до самоушкодження чи пробують накласти на себе руки.

Аналіз зарубіжних теоретичних робіт показує, що жертви шкільного насильства переживають почуття приниження і переваги над собою, страх, розпач, сум; вони почуваються самотніми, безпорадними; соромляться того, що їх спіткало; і мають почуття провини за те, що не можуть із цим впоратися. Водночас цей стан супроводжується злістю, жалем, а часто ненавистю до виконавців насильства та до свідків, які не реагують і не допомагають. Ці емоції негативно впливають на здатність учня зосередитися на навчанні, а в результаті – на оцінках за навчання.

Мислення жертв шкільного насильства обумовлюється їхнім досвідом. Вони мають погану думку про себе: «я нічого не вартий», «я сам собі винний», «ніщо мені ніколи не вдасться», «я не можу з цим впоратися». Оточуючих сприймають як вороже чи байдуже середовище: «усі проти мене», «ніхто мені не допоможе», «нікому нема діла до того, що зі мною відбувається». Таке мислення має тенденцію закріплюватися і пізніше впливає на майбутнє життя і поведінку жертви [1].

Довготривале підпорядкування тискові агресії може призвести до появи у жертв насильства стресопохідних розладів психіки, психосоматичних хвороб. Серед інших наслідків – труднощі у налагодженні взаємодії, схильність до самоізоляції тощо.

Жертви шкільного насильства рідко звертаються за допомогою до дорослих. Учні часто стикаються з тим, що їх проблеми вчителі та батьки не сприймають серйозно і у відповідь чують фрази: «не нарікай», «тебе обзивають, а ти не звертай уваги» тощо. Діти не звертаються до дорослих і тому, що бояться погіршення своєї ситуації, помсти з боку переслідувачів. Крім того, вони соромляться і мають почуття провини, бо впевнені, що це через них самих.

Під час вивчення проблеми шкільного насильства нашу увагу привернули наукові погляди норвезького психолога Д. Ольвеуса. Він рекомендує вчителям та батькам наступним чином розпізнавати жертви шкільного насильства: над такою дитиною часто насміхаються, осоромлюють, принижують, залякують, штовхають, зму-

шують виконувати завдання інших, дають прізвиська; така дитина може шукати свої речі, сховані, порозкидані або знищені однолітками; дитина має сліди застосування сили – подряпини, синьці, а також розірваний чи знищений одяг; часто плаче або виглядає сумною; може проявляти несподівану зміну настрою; дитина ізольована; коли відбувається об'єднання у групи – вона залишається самою або приєднується останньою; дитина має труднощі з тим, аби голосно відповідати на уроках; під час перерви дитина тримається осторонь або старається бути ближче до вчителя; дитина не бере участі у позакласних заходах та виїздах усім класом або намагається під час них знаходитися ближче до дорослих; скаржитися на частий головний біль, розлади травлення, має проблеми із сном, кричить та плаче вночі; вимагає від батьків, аби давали їй додаткові гроші [4].

Висновки. Отже, діти молодшого шкільного віку, які зазнали шкільного насильства, можуть відчувати знесилення або порушення психічної діяльності будь-якого походження, що спричинює виникнення й розвиток таких рис характеру як дратівливість, агресивність, жорстокість та призводить до зниження вольових процесів, підвищення сугестивності, ослаблення стримуючих контрольних механізмів. Ці риси перешкоджають нормальній соціалізації особистості, заважають займатися певними видами діяльності і взагалі працювати, що підвищує ймовірність вибору неадаптивного стилю життя.

Список використаних джерел

1. Чемеровска-Коруба Е. Шкільна система протидії агресії та насильству. Рекомендації для вчителів : в рамках програми Польської закордонної допомоги Міністерства закордонних справ Республіки Польща у 2009 році: [Електронний ресурс] / Е. Чемеровска-Коруба, К. Коруба. – Режим доступу: <http://www.polskapomoc.gov.pl>.
2. Bolton Jose, Stan Graeve. No room for bullies: from the classroom to cyberspace. – Boys Town, NE: Boys Town Press, 2005. – P. 217.
3. De Voe J. F., Kaffenberger S. Student Reports of Bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey (NCES 2005–310) – U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005. – P. 31.
4. Olweus, D. Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys. In D. Magnusson and V. Allen (Eds.), Human Development. An interactional Perspective. – New York: Academic Press, 1983.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

І.О. Глубока
м. Київ, Україна

Дослідження особливостей розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів

Сучасна система професійно-технічної освіти вимагає оновлення та інтеграції сучасних знань щодо розв'язання складних задач і проблем, які виникають під час підготовки кваліфікованого конкурентоспроможного робітника. Врахування вимог ринку праці у сфері освітніх послуг, серед одних з пріоритетних та ключових позицій у реформуванні системи професійно-технічної освіти України. Тому, постала необхідність відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень, спрямованих на модернізацію навчально-виховного простору в професійно-технічних навчальних закладах. Особлива увага при підготовці майбутніх робітників повинна приділятися розвитку необхідних ключових компетентностей особистості. Однією зі структурних складових цього комплексу компетентностей, на наш погляд, є асертивна поведінка, яка тісно пов'язана з можливістю особистості ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності, орієнтуючись на загальнолюдські цінності, відповідально й ефективно реалізовувати свої права та обов'язки.

Актуальність нашого дослідження зумовлена зацікавленістю суспільства у висококваліфікованому робітнику, здатному до успішної адаптації в професійному середовищі, самореалізації, самоосвіти, духовного самовдосконалення та відсутністю відповідних досліджень асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів, у яких би пропонувалася система відповідних умов щодо її розвитку.

Наукові дослідження у галузі загальної, педагогічної, вікової і соціальної педагогіки висвітлювали окремі аспекти проблеми «асертивності», «асертивної поведінки» у різних вікових категоріях та напрямках досліджень, зокрема – умови розвитку самоповаги у дошкільників (Дятленко Н. М.), асертивність як один з психологічних механізмів розвитку соціальної адаптації у дітей старшого дошкільного віку (Шильцова Ю. Н.), особливості асертивності в учнів підліткового віку (Попова І. В.), конструктивну агресивність під час

формування навичок асертивної поведінки студентів ВНЗ (Хохлова О. В.), формування комунікативної компетентності у студентів, на основі асертивної моделі поведінки (Ражина Н. Ю.), розвиток асертивності майбутніх практичних психологів у процесі їх професійного становлення (Медведєва С. А.), асертивність у структурі особистості суб'єкта адаптації військовозобов'язаних (Шамієва В. А.). Питаннями вивчення характеристик асертивності як основної властивості суб'єкта психології займалися Алексєєва Л.Ф., а ефективністю впровадження тренінгів із розвитку впевненості (асертивності) – Бішоп С., Ромек В. Г.

Однак, дослідження психологічних умов розвитку асертивної поведінки учнів у системі професійно-технічної освіти не проводилося. Тому, актуальним, на нашу думку, у системі професійно-технічної освіти є дослідження в напрямку визначення необхідних умов для розвитку асертивної поведінки майбутнього кваліфікованого робітника, що забезпечить ефективну міжособистісну взаємодію учнів у соціумі, краще розуміння себе та інших, власного емоційного стану, моральних принципів.

Основною метою роботи є виклад основних концептуальних положень та результатів дослідження психологічних умов розвитку асертивної поведінки у учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. В своїй роботі ми розглядаємо таке поняття як «асертивна поведінка», тлумачення якого будемо здійснювати за підходом, запропонованим Мещеряковим Б. Г., Зінченко В. П. та Альберті Р., Емонсом М., Майклом Л., Робертом Е., де «асертивність» (assertiveness) пояснюється здатністю людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, враховуючи при цьому права інших, а «асертивна модель поведінки» передбачає рівноправні взаємовідносини між людьми під час взаємодії, повагу до думки та почуттів один одного, гуманність [5, 8, 9].

Під час дослідження було застосовано наступні дослідницькі методи:

- емпіричний аналіз: спостереження, бесіда, анкетування;
- психодіагностичні методи, які передбачають діагностику показників компонентів асертивної поведінки в учнів ПТНЗ за допомогою психодіагностичних опитувальників;
- методи статистичної обробки даних: кореляційний аналіз, дисперсійний аналіз, факторний аналіз за допомогою комп'ютерної програми статистичної обробки даних SPSS 13.0.

Слід зазначити, що в сучасній психологічній практиці проблема діагностики показників асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів розроблена недостатньо. Запропо-

нований науковцями діагностичний інструментарій спрямовується переважно на виявлення показників розвитку духовних цінностей, розуміння особистих прав, можливостей, рівня емпатійних здібностей, комунікативних вмінь, адаптованості, типу темпераменту, акцентуацій характеру, ставлення до агресії тощо.

У відповідності до поставлених завдань дослідження, використовувався комплекс таких методів дослідження: методика виявлення сформованості духовної ціннісної орієнтації особистості «Здійснення бажань» (Помиткін Е. О., авторська модифікація); авторська анкета щодо розуміння змісту понять «асертивна поведінка», «честь», «гідність», «впевненість», «толерантність»; методика діагностики загальної комунікативної толерантності (Бойко В. В.); методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів (Бойко В. В.); тест впевненості в собі (Ромек В. Г.).

Висновки. За результатами психологічних досліджень встановлено, що розвиток асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних заклад відбувається стихійно та потребує спеціально організованих умов її розвитку. Отримані результати діагностують середній рівень розуміння учнями змісту поняття «асертивна поведінка» (50,6%), «впевненість» (47%), «честь» (44%), «толерантність» (36,6%), низький – поняття «гідності» (25,3%).

Динаміка вибору соціальних цінностей (соціальна справедливість, порядок у державі, порозуміння між громадянами, добробут країни) знижується з I по III курс, показник індивідуальних цінностей (різноманітні задоволення, визнання та популярність, влада та впливовість, особиста безпека) підвищується на II курсі, але знижуються на III курсі, рейтинг духовних цінностей (вірність, доброзичливість, допомога потребуючим, гармонія з природою) на I та II курсі знаходиться на одному рівні, але на III курсі різко знижується, лише показники сімейних цінностей (сімейний добробут, вигідний шлюб, слухняні діти в сім'ї, спокійна старість) в учнів підвищуються з I по III курс.

Окрім того, виявлено невміння приховувати неприємні почуття під час зіткнення з некомунікабельними якостями партнерів, спостерігається підвищене прагнення змінити, перевиховати іншого та необхідність у знаннях, які допомагають сформувати «уявлення про себе». Емоційна сфера учнів характеризується негнучкістю, невиваженістю, іноді неадекватністю проявів емоцій, необхідністю розвитку вміння ними управляти. Діяльнісному компоненту асертивної поведінки характерний середній рівень сформованості впевненості в собі, ініціативи у соціальних контактах, соціальної сміливості.

Проведене дослідження дозволило зробити висновок про необхідність створення в навчально-виховному процесі професійно-тех-

нічного навчального закладу індивідуально-психологічних, психолого-педагогічних та соціально-педагогічних умов для розвитку асертивної поведінки учнів у силу їх актуальності для професійного та особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Наследов А. Д. SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.
2. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: [монографія] / Е. О. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.
3. Практическая психодиагностика : методики и тесты [учеб. пособие] / [ред.-состав. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
4. Психодиагностика толерантности личности / [под. ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой]. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
5. Роберт Э. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выкажись! Возрази! / Э. Роберт, Р. Алберти, Л. Майкл, М. Эммонс; [пер. с англ. М. В. Горшкова]. – СПб. : «Академический проект», 1998. – 190 с.
6. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 175 с.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
8. Современный психологический словарь / [сост. и общ. ред. Мецераков Б. Г. , Зинченко В. П.]. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2007. – 490 с.
9. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.

Т.В. Грубі

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Діагностичний інструментарій для дослідження відданості персоналу організації

В складних політичних та соціально-економічних умовах, характерних для сьогодення, особливої значущості набувають питання забезпечення психологічного комфорту та відданості персоналу організації.

Базуючись на наявних у зарубіжній та вітчизняній літературі підходах, *відданість персоналу організації* – це стійке емоційне ставлення персоналу до організації, яке характеризується отоотожненням з організацією, вираженим прагненням якомога довше залишатись членом цієї організації [1].

Проведений аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень відданості показав, що існують певні труднощі у виборі діагностичного інструментарію для дослідження відданості персоналу організації.

На наш погляд, заслуговує на увагу опитувальник нідерландського вченого В.Шауфелі «Перевірка на життєздатність», тобто перевірка стійкості людини щодо проблем і труднощів, які виникають упродовж професійної діяльності [2; 3]. Опитувальник складається з декількох частин, взаємозв'язки яких ілюструє модель В. Шауфелі (Рис. 1).

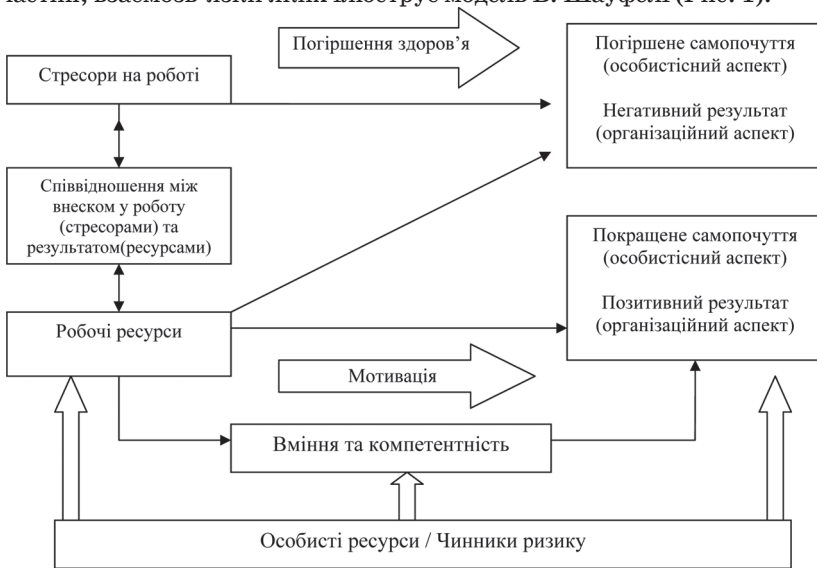


Рис. 1. Модель перевірки на життєздатність працівника В. Шауфелі

З поданої моделі випливає, що життєздатність, або, іншими словами, стійкість працівника визначається складним співвідношенням робочих стресорів та робочих й особистісних ресурсів, які можуть зумовити як позитивне самопочуття і хороші результати роботи, так і негативне самопочуття й, відповідно, негативні результати.

На покращене самопочуття працівника та позитивний результат діяльності й відданості організації впливають робочі ресурси, вміння та компетентність, особисті ресурси фахівця. Крім того,

опитувальник дає змогу дослідити, які робочі стресори та ресурси призводять до погіршеного самопочуття, негативного результату і абсентеїзму, що значно знижує рівень задоволення від виконання професійної діяльності та відданості персоналу організації.

Зазначений опитувальник складається з декількох частин.

Частина «Стресори на роботі» складається з 9 блоків запитань, що визначають робочі стресори:

- «*Перевантаження на роботі*» стосується темпу та складності роботи, обмеженості у часі та ін.

- «*Розумове навантаження*» розкриває концентрацію уваги, ретельність, відповідальність, кількість інформації, розумове навантаження.

- «*Емоційне навантаження*» стосується емоційності та переживань.

- «*Неточність завдань*» розкриває обізнаність та визначеність у професійних обов'язках й сфері компетентності.

- «*Невпевненість у майбутньому*» дає можливість дослідити стабільність, наскільки працівник впевнений у власному майбутньому, чи існує ризик бути пониженим або звільненим із займаної посади.

- «*Реорганізації*» стосуються організаційних перетрубацій, кадрових змін та змін у посадових обов'язках.

- «*Нещодавно сформований колектив*» стосується стажування нових працівників та їхніх керівників.

- «*Конфлікти*» розкривають конфліктні ситуації між співробітниками.

- «*Втручання роботи в дім*» пов'язане з труднощами у виконанні домашніх обов'язків, втрату хобі, скасування зустрічей тощо.

Частина «Співвідношення між внеском (стресорами) та результатом (ресурсами)» дає можливість порівняти внесок у роботу з результатом.

Частина «Робочі ресурси» складається з 10 блоків запитань, що визначають ті робочі аспекти, заради чого працівник йде на роботу, від чого впродовж трудового дня отримує задоволення:

- «*Внутрішня мотивація*», тобто ставлення працівника до роботи.

- «*Різноманітність завдань*» визначає ступінь креативності та різноманітності професійної діяльності.

- «*Управління роботою*» стосується управлінських функцій працівника.

- «*Соціальна підтримка керівника/співробітників/напарника*» визначає рівень взаємовідносин між працівником та, відповідно, керівником/співробітником/напарником.

- «Спілкування та поінформованість» стосуються обізнаності працівника у поточних справах, зв'язках по роботі тощо.

- «Навчання та кар'єрний розвиток» характеризують кар'єрне зростання та перспективи саморозвитку.

- «Участь у прийнятті рішень» розкриває можливість впливати на ухвалення рішення у різних сферах професійної діяльності.

- «Зворотній зв'язок» дозволяє перевірити, в якій мірі використовуються професійні якості працівника.

Частина «Особисті ресурси» складається з 9 блоків запитань, які визначають особистісні ресурси працівників, що у співвідношенні (згідно моделі В. Шауфелі) з їхніми вміннями й компетентністю і за відсутності високих показників стають чинниками ризику (див. Рис.1.):

- «Індивідуальність» характеризує особистість зі сторони екстраверсії та нейротизму, тобто підвищеною імпульсивністю та тривожністю.

- «Спосіб виконання» демонструє, як переважно діє працівник, потрапляючи у проблемні ситуації професійної діяльності. В опитувальнику виділено п'ять базових способів: активна стратегія, тобто орієнтація на вирішення проблеми; опосередкована стратегія, коли працівник шукає те, що відверне його увагу; уникання; пошук підтримки; емоційне реагування.

- «Активність у професійній діяльності» виявляє ініціативність працівника у вирішенні проблем, пов'язаних із професійною діяльністю.

- «Стиль життя» стосуються як здорового й активного способу життя, так і шкідливих звичок (напр.: паління, вживання алкоголю).

- «Трудоголізм» тобто надмірне захоплення працею, поділяється на «надмірний», коли працівник не знає міри та «примусовий», коли щось всередині людини змушує постійно працювати.

- «Асертивність» спрямована на виявлення здатності працівника оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі й іншим «ні», якщо цього вимагають обставини.

- «Перфекціонізм» стосується бажання зробити все якнайкраще, максимально справитися з професійними обов'язками.

- «Стрес у приватному житті» пов'язаний із фінансовими, медичними та іншими проблемами в приватному житті працівника.

- «Вміння та компетентність» поділяється на 7 категорій: лідер-консультант; лідер-натхненник; управління командою; самодостатність; орієнтація на клієнта; фінансова компетентність; організаційна компетентність.

Частина «Здоров'я та благополуччя» складається із 3 блоків запитань, які визначають різні аспекти самопочуття працівників у процесі професійної діяльності:

- Перший блок стосується різноманітних скарг на здоров'я: *психосоматичні скарги; депресія; дистрес; тривога.*

- «Вигорання» поділяється на: виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних обов'язків.

- «Залучення в роботу» розкриває задоволення від роботи, відданість та заглибленість у професійну діяльність.

Частина «Задоволення та зобов'язання» визначає позитивний та негативний результати діяльності в організаційному аспекті, а саме: «Задоволення роботою», «Відданість організації» як позитивний результат; «Перехід на іншу роботу» як негативний результат.

Частина «Присутність та відсутність» спрямована на визначення кількості днів та причин відсутності на робочому місці.

Дані за кожним із виділених параметрів аналізуються в кількісному відношенні (аналізуються у відсотках; представляються у вигляді таблиць чи рисунків) та інтерпретуються якісно.

Висновки. Нами проаналізовано опитувальник «Перевірка на життєздатність», який дає змогу комплексно дослідити відданість персоналу організації. Автор опитувальника, В.Шауфелі, розглядає відданість в двох аспектах: залучення в роботу (особистісний аспект) та відданість організації (організаційний аспект). Завдяки опитувальнику можна дослідити, які стресори на роботі і робочі ресурси призводять до погіршеного самопочуття, негативного результату й абсентеїзму, що значно знижує рівень задоволення від виконання професійної діяльності та відданості персоналу організації. Отже, вищезазначений опитувальник варто використовувати для добору діагностичного інструментарію з метою дослідження відданості персоналу організації

Список використаних джерел

1. Грубі Т.В. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення відданості організації / Т.В. Грубі / Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження, 18-19 квітня 2013 р., м. Київ.: тези XV міжнародної конференції молодих науковців / За ред. І.В.Данилюка, І.В.Ващенко. – К.:ОВС, 2013. – С. 26-28.
2. Карамушка Л.М. Комплекс методик для дослідження психологічних особливостей професійної діяльності та синдрому «професійного вигорання» працівників державної податкової служби України / Л.М.Карамушка, О.І.Бондарчук, Т.В.Грубі // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту пси-

- холодії ім. Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2010. – Т.1 – Ч.26 – С.238-273.
3. Schaufeli, W.B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study / W. B. Schaufeli, A. B. Bakker // *Journal of Organizational Behavior*. – 2004. – № 25. – P. 293–315.

О.А. Заржицкая

г. Брест, Республика Беларусь

Возможности анализа конструирования телесности личности в нарративном подходе в психологии

Проблема человеческого тела как одного из средств социальной коммуникации и орудия социального воздействия была актуальной на всех культурно-исторических этапах развития человеческого опыта. Тем не менее, особое значение данная проблема имеет сегодня. Так, Розин В.М. отмечает, что в современном мире наблюдается всплеск интенсивного развития телесно ориентированных социальных практик (особых техник строительства тела – бодибилдинг, натуропатическое питание; возрождение танцевальной и физической культуры, увлечение восточными практиками тела, гимнастики, смены пола, попытки достижения бессмертия – креника и т.д.). Вместе с тем, несмотря на повышенный интерес к человеческой телесности в самых разных ее аспектах представителей как гуманитарных наук, так и обширных производственных и социальных сфер, до сих пор не существует общего понимания данной области проблематики, не сложился полноценный понятийный и концептуальный аппарат. В целом, в современной психологии принято определение телесности как особой феноменологической реальности, представляющей собой сочетание биопсихосоциальных аспектов телесного бытия субъекта в физическом мире (Тхостов А.Ш., Бескова Д.А.). Социально-психологические механизмы становления телесности не составили отдельного исследовательского предмета, а включены в ткань отдельных ведущих социально-психологических подходов в изучении общения, коммуникативной компетентности, моды и модного поведения и др. Социально-психологический подход в исследовании телесности человека и ее социокультурного становления может означать два ракурса ее расс-

мотрения. Во-первых, с одной стороны, это анализ социальной обусловленности человеческого тела (что характерно также и для теорий и концепций философского, социологического и социокультурного подходов); с другой стороны, анализ самого процесса конструирования телесности в контексте социализации личности (то есть тому, как человеческое тело наделяется социальными значениями, смыслами, а естественные телесные функции и потребности регулируются социальными нормами и правилами и развивается их произвольность). Во-вторых, и это, согласно Андреевой Г.М. – другая сторона социально – психологического подхода в целом, – внимание тому, как происходит конструирование концепта тела в контексте социальной жизни у «обыденного» человека. Для последнего наиболее актуальным становится такое направление современной социальной психологии как социальный конструкционизм. Так, Кенетт Дьютон считает, что тело современного человека может рассматриваться только в контексте социального конструирования реальности. Тело в данном подходе рассматривается как социальный конструкт, в частности как средство социальной экспрессии или осуществления деятельности, посредством которых наша идентичность и оценки – для нас самих и других – создаются, тестируются и подтверждаются. Согласно точке зрения представителей социального конструкционизма, человеческое тело важно для понимания того, как и почему человек сам или в группе ведет себя определенным образом. Именно тело передает для других определенные сообщения – в телесных знаках и телесных техниках. Тело рассматривается как определенный текст. Д. Кирк подчеркивает, что анализ тела как социального конструкта в социальном конструкционизме отражает вариативность одного и того же типа тела или его определенной характеристике, что в свою очередь связано и с различными вариантами поведения. В своем исследовании Синнотт А. показал, что тело как социальный конструкт изменялось с античных времен и до наших дней. Тело означает различные реальности и восприятие реальности. Он пришел к выводу, что тело не имеет само по себе подлинного смысла (не обладает собственным смыслом). Популяции людей продуцируют свой собственный «смысл» и, следовательно, свое собственное тело. Тем не менее, как конструируется телесность и затем изменяется и почему, должно найти свое отражение в конкретных методиках изучения данной проблемы. Большинство исследований по проблеме телесности и образа тела являются количественными и не позволяют анализировать непосредственно смысл, контекст и комплексность телесного опыта человека, формируемого в пространстве социума. Среди методологических оснований современных качественных методов изучения настоящей

проблемы именно социальный конструкционизм доминирует как метафорическая интерпретация в исследовании человеческого тела. Именно на стыке идей социального конструктивизма и постмодернизма сформировался и развивается нарративный подход в психологии и нарративная психотерапия. Анализ зарубежных научных публикаций по проблеме телесности в целом и в контексте нарративного подхода, показал, что в последние годы усиливается тенденция к переходу от количественных методов к качественным.

Нарративный подход раскрывает новые возможности в анализе того, как человек конструирует реальность с целью придания смысла своему жизненному и телесному опыту в процессе переживания тела как барьера: социального, физического, ценностного и т.д., как происходит осмысление собственного тела в процессе социальной жизни, социального взаимодействия, – как происходит конструирование телесности. Качественные исследовательские методы в нарративном подходе сфокусированы на том, как люди придают смысл своему опыту и делают его понятным для себя и для других. Данный подход признает важность физических свойств человеческой жизни, включая телесную и физическую активность (а также другой физический жизненный опыт, например, включающий поведение в окружающей среде), но придает особое значение тому, что этот опыт социально и лингвистически опосредован. Согласно зарубежным исследованиям, в нарративах о человеческом теле фиксируются различные типы смыслового отношения к телу, в которых представлены варианты ценностной интерпретации конструируемой субъектом социальной реальности. При этом значение имеет не только содержательная сторона высказывания. Семантические, семиотические, когнитивные, интенциональные и другие характеристики нарративов конструируют и фиксируют для самих себя социальные изменения и лингвистически моделируют предпочтительные стратегии в отношении репрезентации тела.

На основании анализа зарубежных исследований по проблеме «телесных» нарративов («body and narrative») можно выделить несколько направлений, в которых нарративный подход в анализе конструирования телесности проявился как наиболее перспективный исследовательский метод: анализ конструирования телесности в контексте возрастных изменений тела; анализ конструирования телесности в случае дисморфофобических расстройств; анализ конструирования телесности в случае «трансгендеризма»; анализ конструирования телесности в случае значительного изменения телесного опыта: состоянии беременности, которое в современной западной культуре предлагается рассматривать как «необычный телесный опыт»; болезнь вследствие тяжелой физической травмы;

изменение тела вследствие оперативного вмешательства, связанного с болезнью.

С целью изучения особенности конструирования телесности среди представителей нашей культуры, и проверки гипотезы о существовании и влиянии полярных культурных нарративов на индивидуальные нарративы «телесности» было организовано специальное исследование, в котором приняли участие около 30 испытуемых в возрасте от 23 до 25 лет. Данное исследование проводилось с использованием структурированного нарративного интервью, включавшего ряд стандартизированных вопросов; нарративную технику «История тела»; ряд методик психосемантического метода, позволяющего оценить когнитивную сложность/простоту в представлении испытуемого о телесности, особенностей стереотипов телесности, связанных с определенными социальными конструктами (успешный мужчина/женщина, Я, непривлекательный человек и т.д.). Результаты анализа конструирования телесности показали большую по сравнению с зарубежными исследованиями «телесных» нарративов, включенность телесности в индивидуальный нарративе в социальное взаимодействие или, непосредственно, в поиск социального взаимодействия. Телесность как осмысленный телесный социальный и жизненный опыт отражается в личных нарративах в контексте активного поиска в качестве субъекта жизни или пассивного ожидания – (основные темы нарративов: « «Тело» было никому не нужно...», «Бесполезное», «Одинокое», «Решило найти другое «тело»...», «Подсказали, что нужно найти другое, такое же «тело»...», «Попросили помощи... поняло, что кому-то необходимо и уже не одиноко... » и т.д.). Кроме этого, исследование показало большую метафоричность самих индивидуальных нарративов, которые выстраиваются вокруг телесности человека, по сравнению с результатами в зарубежных исследованиях. В процессе анализа историй можно выделить несколько основных векторов: «жизненный путь» тела, с акцентом на описании глубоких переживаний, телесных метафор при встрече мужского и женского начала; «жизненный путь» тела, с акцентом на переживании «безопасности», «счастья», «удовольствия», «легкости», «беззаботности» до момента «рождения тела»; «поиск другого», с акцентом на переживании собственной пассивности; «расчлененность тела, обособленность его частей», с акцентом на поиск/ появление единого связующего начала, имеющего для каждого испытуемого глубоко символический характер («кровь», «голова», «чувствительность», «шея»). Только двое из испытуемых привели «жизненные» нарративы (реальные жизненные истории) о конструировании в пространстве их социальной жизни «проблемной» телесности. Проведение психосемантического метода помо-

гло установить, что у испытуемых, раскрывших индивидуальные нарративы в технике «История тела» имеет место когнитивная сложность в представлениях о телесности и в оценке социальных конструкторов в контексте анализа телесности испытуемым.

В целом, исследование показало перспективность и значимость использования именно нарративного подхода в качестве одного из методов для раскрытия особенностей конструирования смыслового аспекта телесности в пространстве социальной жизни человека.

Г.В. Квасник

м. Донецьк, Україна

Пошуковий експеримент у вивченні особливостей когнітивного компонента гумору

Більшість дослідників впевнені, що з феноменом гумору слід поводитися обережно, не обмежуючи його теоретичними дефініціями та аналізом. Італійський філософ Б. Кроче дотепно зауважив, що всі визначення комічного у свою чергу комічні та корисні лише тим, що викликають почуття, яке намагаються аналізувати.

Сучасні психологічні дослідження гумору як одного з видів комічного мають різну спрямованість та розглядають його з позицій різних підходів (М. Apter, J. Collins, R. Wyer, Р. Мартін [5], N. Kuiper [1], К. Глинка [2], О.О. Зайва [3], О.М. Іванова [4], М.В. Мусійчук [6]). Багатовимірність гумору виявляється у його численних інтерпретаціях: його називають і рисою особистості, і видом захисних механізмів чи копінг-стратегій, розкривають через співвіднесення психічних пізнавальних процесів чи ідентифікують як усім знайомий емоціональний стан.

Маючи на меті конкретизувати психологічні особливості гумористичного переживання, зважаючи на його мінливу природу, ми апробували варіанти експериментальних процедур, у яких з'явилася можливість впритул наблизитися до сутності самого феномена гумору, зачепити його ситуативність, безпосередність.

Розробка варіантів створення ситуацій експериментального впливу велася, виходячи із основних засад когнітивного підходу до розуміння гумору. У якості механізму гумористичного переживання ми розуміємо його когнітивний компонент – переживання смішного починається зі сприйняття гумористичного стимулу та подальшого його осмислення з опорою на індивідуальний досвід.

У нашій роботі розглянемо варіант пошукового прихованого експерименту, використаного для дослідження процесів розуміння та генерування гумору як складових його когнітивного компоненту. Програма пілотажного пошукового експерименту базувалася на механізмі протиріччя, що зумовлює виникнення та розгортання гумористичного переживання. Дві групи студентів другого курсу спеціальності «Психологія» Донецького національного університету були поставлені перед фактом написання ректорської контрольної роботи, результати якої нібито стануть інтегральним показником рівня їх підготовки зі спеціальності в цілому. Саме структура «контрольної роботи» містила протилежність когнітивних схем: контрольні питання до завдань було сформульовано у звичному, традиційному стилі, тоді як безпосередньо наповненням пропонованих завдань стала гумористична інформація різного характеру. Для прикладу приведемо елемент одного з завдань контрольної роботи (Таблиця 1).

Таблиця 1

Приклад завдання експериментальної контрольної роботи

Питання	Матеріал до розгляду
«Раскройте особенности студенческого возраста как одного из этапов развития личности, используя предложенную информацию»	В общаге я, конечно, видел немало всего, но есть суши циркулем !!!
	На первом курсе учиться трудно только первые несколько лет...
	Мне столько всего надо сделать, что лучше я пойду спать!

Отже, досліджувані опинилися у напруженій, неоднозначній ситуації протиріччя. З одного боку – значущість оцінки за контрольну роботу ректорського рівня для подальшого навчання, з іншого – абсурдність та невідповідність ситуації оцінювання та матеріалу роботи.

Отже, *гіпотеза пошукового експерименту* постала у такому припущенні: учасники дослідження з високим рівнем розвитку процесів розуміння та генерування гумору усвідомлять несерйозність ситуації оцінювання та дадуть смішні відповіді на питання «контрольної роботи». *Залежною* змінною виступив когнітивний компонент гумору, *незалежною* – характеристики завдань та особливості експериментальної ситуації.

З метою контролю впливу зовнішніх змінних експериментальний вплив на групи досліджуваних виконувався одночасно, в умовах паралельно протікаючих занять. Обидві підгрупи другого курсу отримали пояснення щодо важливості результатів контрольної робо-

ти від референтної для студентів особи – завідувача кафедри психології. Включене спостереження за процесом виконання завдань учасниками дослідження виконувалося у першій підгрупі – викладачем кафедри психології, у другій підгрупі – автором експерименту.

Поведінкові прояви респондентів відзначалися у протоколі спостереження. Серед параметрів, що піддаються фіксації і подальшій інтерпретації, можна виділити категорії вербальних та невербальних реакцій. Сприйняття інформації про контрольну роботу з установкою на значущість її оцінки переважно супроводжувалося реакцією подиву. Момент знайомства з типами завдань вже став суттєвим для відслідкування процесу розуміння гумористичних стимулів. У деяких досліджуваних використані у роботі жарти викликали посмішку й сміх; студенти намагалися звиритися з аналогічним варіантом завдань однокурсників, не довіряючи отриманій інформації.

У цілому спектр поведінкових реакцій виявився досить широким, що демонструють наступні висловлювання учасників: *«Кто составлял эти задания?»*, *«Как ответы на такие вопросы могут отразить наши реальные знания?»*, *«Интересно, на кафедре их вообще видели?»*, *«Меня отчислят!»*, *«Я одна это вижу?»*, *«Такое чувство, что над нами издеваются!»* и др.

Показником адекватного розуміння ситуації став зміст письмових відповідей студентів. Переважна більшість студентів сприйняла ситуацію оцінювання серйозно, – виконуючи «контрольні» завдання, вони використовували наукову психологічну термінологію, намагалися привести свої знання у відповідність з запропонованим контекстом. Проте виокремилася група респондентів, у яких можна припустити високий рівень розвитку здатності до розуміння та продукування гумору. Відповіді цих студентів часто були досить смішними та надавалися у стилі заявлених питань «ректорської перевірки».

Висновки. Пілотажний пошуковий експеримент довів можливість використання подібних експериментальних ситуації для диференціювання досліджуваних за показником рівня розвитку когнітивного компоненту гумору. Оскільки розглянутий варіант експерименту є складовою частиною дисертаційного дослідження, то отримані дані стали додатковим інтерпретаційним фактором аналізу змістовних характеристик когнітивного компоненту структури гумору.

Список використаних джерел

1. Kuiper N., Kirsh G. Reactions to humorous comments and implicit theories of humor styles / N. Kuiper, G. Kirsh // *Europe's Journal of Psychology*. – № 6 (3). – P. 236-266.
2. Глинка К. Теория юмора / К. Глинка: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lebed.com/2004>.

3. Зайва О.О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.О. Зайва – Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна, 2006. – 19 с.
4. Иванова Е.М. Нарушение распознавания юмора у больных шизофренией/ Е.М. Иванова, С.Н. Ениколопов, О.В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – №6. – С. 75-81.
5. Мартин Род. Психология юмора / Р. Мартин; [пер. с англ. Л.В.Куликов]. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
6. Мусийчук М.В. Когнитивные механизмы структур комического: философско-методологические аспекты: автореф. дис. доктора философ. наук: 09.00.01/ М.В. Мусийчук. – Новосибирск, 2011. – 34 с.

*В.С. Пастушенко
м. Київ, Україна*

Експериментальне дослідження рівнів прояву самодетермінації особистості

Наше дослідження проводилося 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 на-

міри 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 роботи 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 «потування» 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 експло-

раторного факторного аналізу, прийому, процедура класифікації за яким здійснюється за відсутністю наперед визначеного теоретичного конструкту 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 $p=0,001$ прийнятні 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.

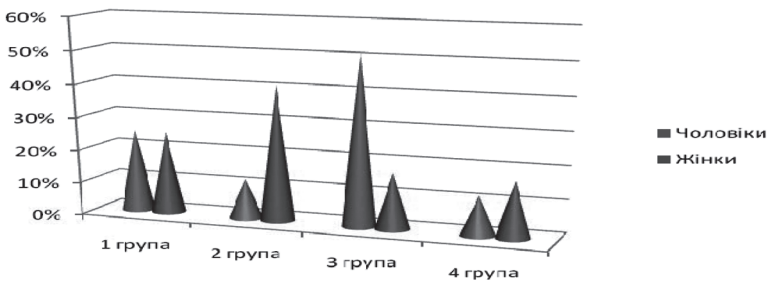


Рис.1. Динаміка розподілу досліджуваних вибірок за рівнем прояву самодетермінації та статевою ідентичністю
1 група – група з високим рівнем прояву самодетермінації; 2 група – група з достатнім рівнем прояву самодетермінації; 3 група – група зі слабким виявленням самодетермінації; 4 група – повна відсутність 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.

Р.Т. Сімко

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Дослідження психологічних проблем, пов'язаних зі зміною соціального статусу людини

На сьогодні в Україні чимало пенсіонерів по праці перебувають поза сферою уваги системи соціального захисту. Перше місце належить пенсіонерам по старості (88-90% від числа пенсіонерів по праці). 75% з них не можуть реалізувати свої потреби в необхідній їм соціальній допомозі, особливо при подоланні матеріальних і побутових труднощів.

Чиновники системи соціального захисту не дуже переймаються проблемами старих людей. 50% таких не приходять за соціальною допомогою повторно, тому що в них залишається почуття гіркоти й образи. Головна причина такого стану полягає в недостатньому фінансуванні державою соціальних послуг і пільг та суворому обліку адресності. У соціальній роботі з людьми похилого віку повинен бути обов'язковий диференційований підхід.

Слід зазначити, що зміни в організації соціальних служб і економіці вплинуть на роботу з різними віковими групами. Уже зараз в багатьох країнах деяка кількість людей, що досягли пенсійного віку, уже наблизилася до максимуму. Але можуть з'явитися зміни серед населення літнього і старого віку, тобто збільшиться число

«старих», а число людей, що постаріли не більше ніж на 15 років після виходу на пенсію, знизиться. А якщо не змішувати всі групи людей третього віку, а розглядати кожну групу з розривом не більше як в 5-10 років, тоді можна одержати об'єктивні дані для планування соціальної роботи в майбутньому. Звичайно, неможливо прогнозувати, чи буде сучасне населення у віці 60-64 роки через 10 років схоже на групу, якій зараз 70-74 роки. Такі дані мають значення для місцевих соціальних служб і установ охорони здоров'я. Тому, проблеми можуть виникнути безпосередньо в місті, районі, регіоні. Але демографічні прогнози вказують, що в наступному десятилітті підвищиться частка старих людей у групі літніх. Тому, систему соціальної допомоги і соціальної роботи слід розширювати відповідно до росту чисельності даної групи населення до такої міри, щоб вона відповідала сучасній системі. При цьому, звичайно, велике значення має дія соціальних служб у районах або регіонах. Такі потреби не достатньо задовольняються.

Динаміка росту чисельності осіб у віці від 75 років збільшується. За даними Інституту соціальних досліджень, 80% осіб старше 75 років – це найбільш безпомічні люди, і вони мають потребу в повній сторонній допомозі й обслуговуванні.

Люди похилого віку по-різному ставляться до соціальних працівників. Спеціально проведені дослідження виділяють такі **стереотипи поведінки**:

- часом неприйняття соціальної допомоги в повсякденному житті, недовіра до соціальних працівників, небажання бути залежними від чужих, сторонніх людей;
- явні установки, прагнення і наполегливість в одержанні якомога більшої кількості послуг з боку соціальних працівників, покладання на них виконання всіх побутових обов'язків;
- незадоволеність своїми життєвими умовами переноситься на соціальних працівників, з якими безпосередньо спілкуються;
- соціальний працівник сприймається як об'єкт, що несе відповідальність за їхнє фізичне здоров'я, моральний і матеріальний стан.

Одні ставляться до соціальних працівників підозріло, невдоволено, недоброзичливо; другі висловлюють щире вдячність, високо цінують їхню працю; треті аж занадто вихваляють, щоб отримати ті послуги, що не входять до обов'язків соціального працівника.

В усіх країнах робота зі старими людьми важка і часто приносить розчарування. Тому в цій сфері повинні працювати високопрофесійні кадри зі знанням психології людей похилого віку. На цьому поприщі менше подяк та більше необгрунтованих звинувачень, а нерідко – і незаслужених образ. Потрібно бути терплячими, навіть

до дуже примхливих і докучливих людей похилого віку, адже кожна така людина – це вдала або невдала доля, щасливе або порушене життя.

Найголовніше – кожна стара людина є особистість і, як особистість, має право на професійне обслуговування.

Життя таке, що у стосунках з людьми виникають почуття – приязні чи ворожості, довіри чи недовіри.

У людей третього віку є шанс гармонізувати своє життя на більш вищій рівень, ніж це було в молоді роки.

Висновки. Соціальний статус особистості, у зв'язку з припиненням або обмеженням трудової діяльності, трансформацією ціннісних орієнтирів, самого способу життя і спілкування, при виникненні утруднень з адаптацією до нових умов, вимагає спеціальних форм і методів соціальної роботи з людьми похилого віку. У всьому світі посилюється увага до вирішення соціальних проблем старих – найбільш незахищеної категорії суспільства. В умовах переходу до європейських стандартів життя потрібна докорінна зміна соціальної політики держави по відношенню до соціально незахищеної категорії суспільства.

*К.М. Шамлян
м. Львів, Україна*

Диференційно-психологічний підхід у вивченні вольової сфери особистості

Проблема волі, формування вольової особистості сьогодні вельми актуальна. Сильний вольовий характер стає обов'язковим фактором успіху не тільки окремої людини, але, як свідчать реалії сучасного соціально-політичного життя, гідного існування всієї країни, відстоювання її інтересів та цілісності.

Вивчення проблеми волі має багатовікову історію; останнім часом вольова тематика недостатньо висвітлена у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях, зокрема недостатньо розроблено диференційно-психологічний аспект проблеми.

Предметом диференційно-психологічного аналізу повинні бути індивідуальні відмінності у стійких характеристиках вольової активності людини – її вольових властивостях, а також причини і наслідки цих відмінностей.

На думку багатьох учених, вольові властивості є стрижнем характеру людини, вони формуються в єдності з іншими якостями

особистості і характеризують досягнутий нею рівень свідомої регуляції поведінки. Серед вольових властивостей, насамперед, виділяють цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, самостійність, сміливість, рішучість, терплячість, витримку і самовладання [1],[4],[2]. Водночас немає єдності поглядів щодо класифікації вольових властивостей, їхньої кількості та змісту, диференціації за специфічними, чітко визначеними ознаками вольової активності.

Специфікою більшості вольових властивостей, на відміну інших характерологічних якостей (таких як, наприклад, чесність, доброта або справедливість), полягає у тому що вони відображають здатність до вольового зусилля і є результатом свідомої роботи людини над собою. Підтвердженням можуть служити визначення, дані В. Селівановим: витримку вчений розуміє як здібність та уміння свідомо загальмовувати імпульси, що заважають здійсненню мети, ініціативність – як здібність та уміння за власним почином здійснювати дії та вчинки [4, с. 135 – 138].

Переведення стійких характеристик вольової сфери у площину здібностей та умінь дає нам змогу виділити наступні ключові одиниці диференційно-психологічного аналізу окремої вольової властивості. Досліджуючи, наприклад, витримку, необхідно визначити емпіричні показники, які виявляють вплив спеціального тренування з формування відповідного уміння, ступінь загальної тренуваності організму, вроджену здатність людини гальмувати емоційні реакції і бажання (яка ґрунтується на відповідному типологічному комплексі), присутність або відсутність відповідної мотивації, досвід емоційних переживань людини.

Важливим аспектом диференційно-психологічного аналізу є дослідження особливостей прояву волі у різних сферах активності. У цьому напрямку аналізу спиратимемося на погляди В. Русалова щодо структури формально-динамічних властивостей [3], згідно з якими взаємодія людини зі світом предметним і світом соціальним мають різний смисл і зміст, у зв'язку з чим ці аспекти людської активності можуть мати і різні формально-динамічні характеристики. Іншими словами, темпераментні властивості окремого індивіда (темп, пластичність, ергічність та емоційність) далеко не однаково розвинуті у різних сферах його активності: предметній, комунікативній та інтелектуальній.

Залежно від сфери активності ми можемо диференціювати і вольові властивості. Вони виявляються не тільки у предметно-практичній або фізичній (зокрема, спортивній) діяльності, а й у соціально-комунікативній та інтелектуальній. Імовірно, що одна й та ж якість волі в різних сферах активності розвинута не однаково у даного конкретного індивіда. Так, витримка і терпіння, які вияв-

ляє людина у роботі з людьми, може сполучатися з відсутністю цих якостей в інтелектуальній сфері; той, хто наполегливий і цілеспрямований у науковій роботі, стає млявим і безпорадним у практичній діяльності.

У кожному вольовому процесі є певне співвідношення спонукальної і гальмівної функції. Користуючись цим критерієм, ми можемо диференціювати різноманітні вольові властивості залежно від питомої ваги в них спонукання і гальмування. Якщо це представити у вигляді континууму, тоді на одному полюсі осі буде знаходитися терпіння як уособлення гальмівної функції, на протилежному – рішучість.

Висновки. Диференційно-психологічний підхід у вивченні вольової сфери поєднаний з глибоким переконанням у тому, що різні прояви вольової активності індивіда зумовлені певним рівнем його загального вольового розвитку. Важливим завданням є дослідження характеру взаємозв'язків та ступінь розвитку окремих вольових властивостей індивідів, що знаходяться на одному рівні вольового розвитку, виділення на цій основі певних типів вольової організації особистості.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд /Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 368 с.
2. Калинин В.К. Психология воли: сборник научных трудов / В.К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
3. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента / В. М. Русалов. – М.: Смысл, 1992. – 37 с.
4. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание / В. И. Селиванов. – Рязань: Изд. Рязанского гос. пед. института, 1992. – 572 с.

В.А. Шинкарюк

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Дослідження рис особистості спортсменів, що займаються силовим триборством

Успіх у спортивній діяльності залежить не тільки від здібностей і знань, а й від мотивації.

Мотиви спортивної діяльності, які спонукають людину займатись спортом, носять суб'єктивний, особистісний сенс.

Суттєвий інтерес представляє розуміння сутності поняття «мотивація досягнення», яке пов'язане з потребами суб'єкта досягати успіху в поставлених завданнях будь-якої діяльності.

Відповідно до теоретичних уявлень американських психологів Дж.Аткінсона і Д.Мак-Клеанда мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі.

За дослідженнями динаміки розвитку мотивів спортивної діяльності А.Ц.Пуні встановлено, що мотив досягнення може бути притаманний спортсменам, які знаходяться на стадії спеціалізації.

Огляд інших досліджень з цієї проблеми не підтверджує припущення про те, що у спортсменів вищий рівень прагнення до високих досягнень.

Більшість спортсменів (за результатами діагностики мотивації особистості до успіху – методика Т. Елерса), що знаходяться на етапі спеціалізації спортивної діяльності, виявили високий, середній та вище за середній рівень мотивації до успіху.

У групі спортсменів силових видів спорту показник рівня досягнення успіху є вищим ніж у групі їх однолітків, які не займаються спортом. Це пов'язано із конкретизацією мети і поставлених цілей, очікуваних результатів, а також особистісних характеристик юнаків, які займаються спортом.

У досліджуваній групі спортсменів, які виявили високий рівень мотивації до успіху, діагностовано середній та низький показник мотивації до уникнення невдач.

Між мотивацією досягнень і такою властивістю особистості як тривожність, психологами встановлено взаємозв'язок: чим більша сила мотиву, тим тривожніше відчувається спортсмен. У той же час перевага мотивації досягнення успіху характерна для спортсменів з низькою тривожністю, а мотивація уникнення невдач – з високою тривожністю.

Вивчення динаміки розвитку мотиву досягнення успіху із підвищенням спортивної кваліфікації спортсменів силового триборства свідчить про позитивні зміни у структурі мотивації.

Мотив досягнення успіху у спорті спортсменів-розрядників (14,0%) підвищується із надбанням спортивної кваліфікації кандидата в майстри спорту (15,0%) та (15,3%) майстра спорту.

Результати діагностики особистісних якостей спортсменів за семантичним диференціалом Спілберга свідчать про те, що із підвищенням спортивної кваліфікації рівень самоповаги силових триборців зростає. Так, у спортсменів масових розрядів із високим рівнем домагань показник становить $9,81 \pm 0,32$ балів, а у спортсменів високої кваліфікації – $13,40 \pm 0,32$ бала. Отримані нами резуль-

тати збігаються з даними інших дослідників. Так, на позитивний взаємозв'язок між фізичними навантаженнями та самооцінкою вказував Сонстрем. Щоправда, зміни в самооцінці він пов'язував швидше зі змінами сприймання покращення фізичної підготовленості, ніж з реальним її зростанням.

Показник активності зменшується із підвищенням спортивної кваліфікації ($4,19 \pm 0,31$ бала у спортсменів масових розрядів, а у спортсменів високої кваліфікації до $2,91 \pm 0,24$ бала). Спортсмени із високим рівнем мотивації до успіху є більш інтровертованими. Це характеризує спортсменів високого класу швидше як особистостей з меншою імпульсивністю і більшим спокоєм емоційних реакцій, ніж менш активних чи інтровертованих.

За результатами опитувальника Кеттелла (16-PF), серед особистісних рис спортсменам силового триборства притаманне домінування факторів у групі комунікативних якостей: Н – сміливість, Е – домінування, наполегливість, Q2 – самостійність; у групі емоційних факторів – С – емоційна стійкість. Перевищення середніх значень за факторами характеризують їх як домінантних, наполегливих, самостійних та емоційно стійких.

Багато дослідників підкреслюють вплив спортивної діяльності на формування характеру особистості. Так Р. М. Макаров пише: «Встановлено, що високі особистісні якості...найбільш ефективно формуються засобами фізичної підготовки. Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що тільки в інтегрованій єдності всіх видів професійної підготовки з фізичною підготовкою можна вирішити глобальні проблеми людського фактору».

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

И.Е. Боднар

г.Каменец-Подольский, Украина

Модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов при обучении орфографии

Проблема подготовки высокопрофессиональных специалистов в системе современного высшего образования сегодня приобретает особую актуальность.

Соответствуя изменениям в национальной системе высшего образования Украины, связанным с вхождением в европейскую образовательную среду, учебные программы подготовки учителя русского языка направлены на формирование у студентов лингвистической компетенции, предусматривающей владение необходимой коммуникативной способностью в сферах профессионального и ситуативного общения в устной и письменной формах. Это обуславливает внимание и к орфографической составляющей лингвистической компетенции учителя.

Решение этой задачи требует при построении системы формирования орфографической компетенции будущих специалистов учета двухкомпонентности учебного процесса, усовершенствования как процесса деятельности обучения, так и процесса деятельности учения, под которым понимается специфический вид активности обучаемого, направленной на познание и овладение способами применения теоретических знаний в коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме. В связи с этим актуальной задачей современной лингводидактики является создание модели активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования их орфографической компетенции.

Проблема формирования орфографической компетенции учащихся средних общеобразовательных учреждений и студентов вузов разрабатывалась учеными на протяжении многих лет. Улучшение подготовки обучающихся по правописанию связывалось с различными факторами: с совершенствованием работы над правилами и приемами его изучения (М.Т. Баранов, М.М. Разумовская, Н.Н. Алгазина), с работой по предупреждению орфографических

ошибок (Н.Н. Алгазина), с алгоритмизацией в обучении орфографии (Н.Н. Алгазина, А.И. Власенков, Л.Б. Селезнева, В.М. Шаталова), с работой над непроверяемыми написаниями в словах (Г.Н. Приступа, П.Л. Покровский), с актуализацией ранее приобретенных знаний, чувственного и практического опыта, на которые должно опираться усвоение новых навыков (В.А. Онищук). Н.Н. Алгазиной разработаны дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой на основе опознавательных признаков орфограмм. Важную роль в решении методических вопросов по обучению правописанию сыграли исследования таких психологов и психолингвистов, как: С.Ф. Жуйков (формирование орфографических действий), Д.Н. Богоявленский (психология усвоения орфографии), П.Я. Гальперин (ориентировочная основа действия и формирование умственных действий). В последние годы практическое совершенствование орфографической грамотности все больше связывается с интеллектуальным развитием учащихся (А.И. Власенков, Т.В. Напольнова и др.).

Вместе с тем, несмотря на определенное методическое освещение и разработанность данного вопроса, анализ письменных работ студентов-филологов, в частности студентов первого курса, свидетельствует о достаточно низком уровне их орфографической грамотности.

Ошибки в письменных работах студентов связаны с правописанием проверяемых и непроверяемых гласных и согласных, двойных согласных, употребление одной и двух букв Н в прилагательных и причастиях, суффиксов имен прилагательных и др.

Отдельные ошибки связаны с интерферентным влиянием украинского языка на русский на орфографическом (**щасливой, свежости, свежой, насвистували, послал по сахар**)., а также лексическом уровнях (**В саду из разогретой земли, протыкая догнивающие листья, лезла трава, весь лук подернулся белами и желтыми звездочками**).

Среди причин недостаточной орфографической компетенции студентов первого курса можно назвать:

- низкий уровень остаточных правописных знаний, обусловленный временным разрывом в обучении орфографии в школе и вузе (орфография изучается в 5-7 классах);
- интерферирующее влияние украинского языка;
- отсутствие навыков самоорганизации и самоуправления;
- отсутствие мотивов учения.

В связи с этим действенным фактором повышения уровня орфографической грамотности может стать модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования их орфографической компетенции.

Базовими элементами этой модели являются: цель, задачи, лингводидактические принципы, содержание, средства, методы и приемы обучения, результат.

Цель: эффективная организация и управление учебно-познавательной деятельностью студентов на учебных занятиях и во время самостоятельной работы в процессе формирования их орфографической компетенции.

Задачи:

- параллельное и взаимосвязанное развитие языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических) и всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма);
- построение и использование системы упражнений с учетом особенностей этапов формирования орфографических навыков;
- определение и внедрение в практику интерактивных методов и приемов обучения орфографии;
- учет особенностей орфографии родного (украинского) языка, преодоление интерференции;
- обеспечение овладения студентами способами действия в отношении усваиваемого орфографического материала;
- формирование мотивов учения, потребности в знаниях, готовности к активным действиям;
- овладение студентами навыками интеллектуальной деятельности.

Лингводидактические принципы:

- взаимосвязь обучения орфографии с другими разделами науки о языке;
- связь обучения орфографии со словарной работой;
- взаимозависимость развития речи и логического мышления;
- взаимозависимость обучения русскому и украинскому языкам;
- дифференцирование языковых значений;
- сознательность и автоматизм.

Содержание учебного материала:

- сведения о фонетической системе русского языка;
- основные словообразовательные понятия;
- морфологические понятия;
- принципы орфографии;
- орфографические правила;
- особенности функционирования языковых единиц в тексте.

Способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов:

- коммуникативно-деятельностное обучение;
- использование различных форм организации учебных занятий (КВН, викторина, конференция, экспедиция, дискуссия, интегрированное занятие и др.);
- организация самостоятельной работы студентов (осуществление студентом полного цикла учебно-познавательной деятельности (этапов восприятия, осмысления, запоминания, применения, обобщения и систематизации новых знаний и способов деятельности) как на практических занятиях, так и во внеаудиторной работе);
- творческая работа студентов;
- коллективная учебно-познавательная деятельность студентов;
- формирование мотивов учения;
- использование игровых методик;
- использование информационно-коммуникационных технологий (например, использование презентаций, электронного пособия с текстовым материалом, позволяющих отработать основные понятия и словарные слова).

Методы и приемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов:

- метод проблемного обучения;
- метод учебных проектов;
- метод структурирования учебного материала;
- метод портфолио студента;
- метод конструирования;
- комментированное письмо;
- метод спирали;
- составление глоссария терминов, используемых при обучении орфографии;
- работа с различными типами словарей;
- проверка письменных работ студентов (творческих работ, курсовых, дипломных работ) и др.

Результат: свободное владение письменной формой русской речи.

Разработанная модель активизации учебно-познавательной деятельности студентов при обучении орфографии дает возможность представить структуру этого процесса и взаимосвязь его элементов. Студенты, действуя в рамках модели, развивают свои интеллектуально-познавательные способности, овладевая приемами самообразования, творчески усваивают знания, постепенно переходя на более высокий уровень овладения русской правописной системой.

Статевовікові уявлення підлітків про причини виникнення конфліктів

Проблематика міжособистісного конфлікту розглядається у вітчизняній та зарубіжній психології досить поглиблено. Міжособистісний конфлікт вивчається з різних точок зору. Так, наприклад, Н.В. Гришина виділяє три традиційних підходи до розгляду психологічних конфліктів взагалі і міжособистісних зокрема – мотиваційний, ситуаційний і когнітивний. Н.У. Заїченко виділяє 6 основних напрямків, в яких вивчаються конфлікти: когнітивний, мотиваційний, аналітичний, діяльнісний, енерго-емоційний, організаційний і системний.

Особистість формується під впливом багатьох факторів, найважливішими з яких є соціальне та сімейне середовище, виховання і навчання, самовиховання і діяльність. Русійною силою розвитку є протиріччя, до яких безпосередньо відносяться конфлікти. І вдало вирішене протиріччя (конфлікт) приводить до чергового стрибка (або плавного розвитку) особистості. Як і в будь-якому іншому віці, конфлікти підлітків носять як позитивний, так і негативний характер. Негаразди у стосунках підлітків між собою, розрив відносин один з одним має для підлітка багатосторонні негативні наслідки, як у плані виникнення важких переживань, так і формуванні його особистості в цілому.

Підлітковий вік є одним із найважливіших періодів у людському розвитку. Він є періодом «бурі і натиску», та характеризується амбівалентністю і парадоксальністю. Підлітковий вік насичений стресами і конфліктами, в ньому домінує нестабільність, ентузіазм і замішання [3, с.278].

З ускладненням системи суспільних відносин, із включенням індивіда в різноманітні спільноти, потреба належати до якої-небудь групи задовольняється тільки при підпорядкуванні різноманітним суспільним нормам і приписам. Поступово на цій основі виробляється потреба наслідувати норми, звичаї, традиції групи, оскільки інакше особистість неминуче вступає в постійний стійкий конфлікт з оточуючими і в кінцевому рахунку буде відторгнута групами, до яких вона належить [2, с.81].

Багато підлітків відчують труднощі в контактах з однолітками і переживають свою самотність болісно. Будь-які труднощі в соціальній сфері призводять до порушення діяльності, відносин, породжують негативні емоції і переживання, викликають почуття

дискомфорту. Усе це може мати несприятливі наслідки для розвитку особистості дитини. Окрім міжособистісного на розвиток особистості підлітка має великий вплив внутрішньоособистісний конфлікт, який, безумовно, тісно пов'язаний із першим: причиною внутрішньоособистісного конфлікту може стати міжособистісний, а міжособистісний – внутрішньоособистісного.

У підлітковому віці розбіжність між зовнішнім і внутрішнім стає глобальною: власне Я, яким його сприймає і усвідомлює тринадцятирічна людина, і весь інший світ розділені прірвою, яку, як їй здається, ніяк і ніколи не здолати. Увесь зміст психічного життя стає для підлітка об'єктом осмислення, узагальнення, внутрішній світ – реальністю, яка затьмарює справжню дійсність [1, с.105].

Крім того, підлітки цінують уміння постояти за себе. Тут криється інша проблема – проблема поведінки в конфлікті, виборі стратегії поведінки. Прагнення деяких підлітків захистити себе за допомогою дорослих також викликає осуд однолітків.

Отже, підлітковий вік характеризується підвищеною конфліктністю в усіх сферах. Проте, з іншого боку, конфлікт є невід'ємною частиною становлення особистості, її розвитку.

Конфлікт неможливий без конфліктних стосунків: через конфліктні відносини відбувається взаємодія в конфлікті. Підліток вчиться вирішувати конфліктні ситуації на практиці, і йому необхідно ненав'язливо допомогти вирішити їх з максимально позитивним результатом.

Проблема підлітків у конфліктах розглянута в науковій літературі і досліджена досить детально. Разом з тим, з'являються дослідження, присвячені аналізу уявлень підлітків про різні явища і феномени.

Однією з актуальних проблем вивчення соціальних уявлень є проблема їх генезису. В науковій літературі вивчено і розглянуто різні способи виходу з конфліктних ситуацій і способи вирішення конфліктів, у тому числі в середовищі підлітків, закладено початок вивченню уявлень підлітків про соціальні явища і феномени, уявлень людей про конфлікт у цілому, але незначна увага приділяється вивченню питань усвідомлення самими підлітками конфлікту, його структури, динаміки, переживань людей у конфлікті, оцінки конфлікту і індивідуальних особливостей поведінки людей у конфлікті.

Аналізуючи причини виникнення конфліктів у підлітків, ми отримали такі результати (рис.1).

Причинами конфліктів найчастіше є незгода з думкою іншого (30,27%), труднощі у стосунках з іншими (19,39%). Але при цьому значний відсоток конфліктів виникає в підлітковому віці через зачеплені почуття дитини (17,69%). Цікавим є той факт, що значний

відсоток конфліктів (12,93%) виникає через небажання дітей ділитися власними речами, особливо в молодшому підлітковому віці, найменше конфліктів виникає через особисті якості учнів (9,18%).

Розглядаючи причини конфліктів, ми спостерігали і деякі ставеві відмінності (рис.2).

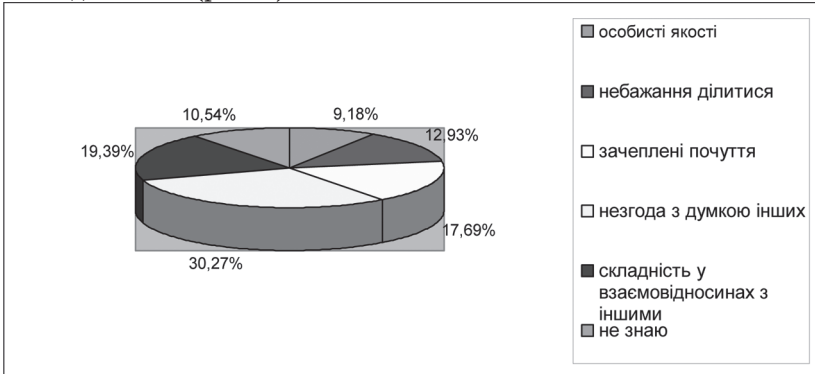


Рис. 1. Уявлення підлітків про причини конфліктів

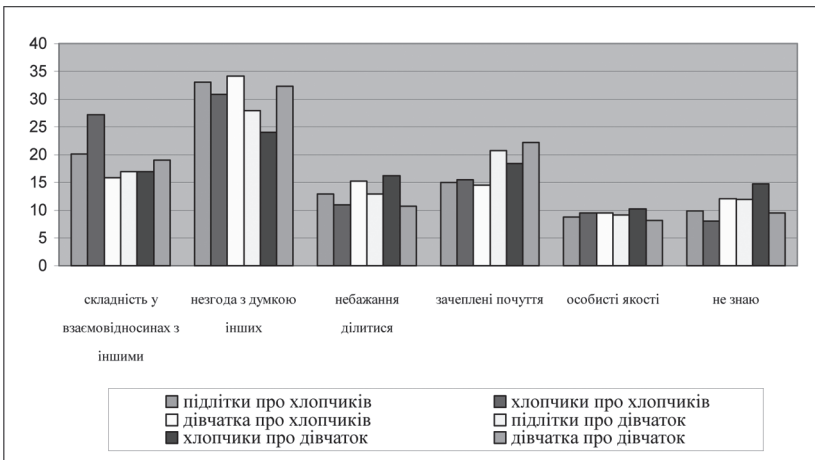


Рис. 2. Уявлення підлітків про причини конфліктів дівчаток та хлопчиків (%)

В уявленнях підлітків про причини конфліктів хлопчиків і дівчаток спостерігається певна відмінність: дівчаткам приписується, слідом за «незгодою з думкою іншого», «зацеплені почуття», як причина конфліктів, що найбільш яскраво проявляється в ситуації бійки (26,58%), хлопчикам (слідом за «незгодою з думкою іншо-

го») – «складність у відносинах з іншим», що найбільш яскраво проявляється також у ситуації бійки (25,74%).

Підлітки представляють міжособистісний конфлікт і процес його протікання з різним ступенем участі хлопчиків і дівчаток в ньому. На думку підлітків, першими конфліктну ситуацію усвідомлюють дівчатка. Конфлікт ініціюють хлопчики. До завершення конфліктів частіше прагнуть дівчатка. В постконфліктній взаємодії «відхідливість» більш властива хлопчикам, а «злопам'ятність» – дівчаткам. Хлопчикам більш притаманна фізична і вербальна агресія, а дівчаткам – непряма. В процесі конфліктної взаємодії до помсти частіше вдаються дівчатка, як і до мирного вирішення конфліктів. Виграють конфлікти частіше хлопчики.

Висновки. У результаті дослідження нами встановлено статеві вікові уявлення підлітків про причини конфліктів. Виявлено, що основними чинниками виникнення конфліктів є: незгода з думкою інших, небажання ділитися, з'ясування взаємовідносин. Найчастіше конфліктні ситуації створюють дівчатка, а учасниками конфліктів є хлопчики.

Список використаних джерел

1. Дорохова А.В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков: Дис. ... канд. пед. наук / А.В.Дорохова. – Красноярск, 1999. – 151 с.
2. Злобина Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г.Злобина. – К.: Наукова думка, 1981. – 143 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф.Обухова. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.

Н.В. Гузь

м. Мелітополь, Україна

Особливості учбової самосвідомості як механізму навчальної діяльності молодших школярів

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток нашого суспільства, яке функціонує в умовах соціально-економічної кризи, порушення звичних зв'язків, систем цінностей, значно ускладнює процеси навчання, виховання й самовиховання молоді. В шкільній системі освіти є наявними кризові елементи, які полягають у

зниженні рівня загальної культури молоді, відсутність інтересу та прагнення до навчання. Одним із основних завдань системи навчально-виховного процесу виступає сприяння розвиткові механізмів самосвідомості, які регулюють процес особистісного зростання.

Самосвідомість є тим внутрішнім механізмом, завдяки якому людина здатна не тільки свідомо сприймати вплив навколишнього середовища, але й самостійно, усвідомлюючи свої можливості, визначати хід і характер власної активності. Будучи «ядром особистості», самосвідомість здійснює регулюючий вплив на всі сторони життєдіяльності людини. Тому на сучасному етапі розвитку психологічної науки однією із найбільш актуальних явилася проблема розвитку самосвідомості як найважливішого структурного компоненту особистості.

У вітчизняній психології проблеми самосвідомості досліджувались у працях І.Д.Беха, А.В.Захарової, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, Е.Г.Соколової, А.Г.Спіркіна, В.В.Століна, С.П.Тищенко, П.Р.Чамати, І.І.Чеснокової та інших. У зарубіжній науці – А.Адлера, Е.Еріксона, А.Маслоу, З.Фрейда, Е.Фромма, К.Юнга.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей розвитку учбової самосвідомості молодших школярів як механізму навчальної діяльності.

Провідним видом діяльності в молодшому шкільному віці виступає учбова діяльність, у процесі виконання якої не лише розвиваються особистісні якості школяра, а й виробляється особистісне ставлення до такого виду діяльності. Основними видами психологічних ставлень особистості є ставлення до інших людей, ставлення до себе і ставлення до значущої діяльності. Поєднання різноманітних видів ставлень, що реалізуються на кожному віковому етапі, передусім, через провідну діяльність, виступають основою особистісного розвитку індивіда. Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. Учень починає самовизначатися як суб'єкт навчальної діяльності, у нього формується Я-образ.

Дослідники (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, О.М. Леонт'єв) визначають самосвідомість як усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого положення в суспільстві; як сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності. Тому, усвідомлення учнем самого себе як суб'єкта учбової діяльності – це учбова самосвідомість.

«Ставлення молодшого школяра до себе, до світу, до суспільства, до інших людей не лише розвиваються в учбовій діяльності, а й реалізуються у такій діяльності як ставлення до школи, до класу,

до вчителя, до змісту і методів навчання і т. п.», – стверджує І. О. Зізняк [5, с. 175].

Ставлення молодших школярів до учіння виступає одним із найважливіших чинників активності учнів у процесі учбової діяльності та її результативності (М.Т. Дригус, К.С. Дрозденко, Н.П. Зубалій, З.І. Калмикова). М. Т. Дригус розглядає ставлення учнів до учіння в єдності таких трьох компонентів: 1) емоційний – емоційне ставлення учнів до учіння; 2) мотиваційний – мотиви учіння школярів; 3) учбова самосвідомість – ставлення до самого себе як до суб'єкта учбової діяльності [4]. Водночас, М. Т. Дригус називає учбову самосвідомість одним з основних механізмів перетворення педагогічних вимог у внутрішні психологічні регулятори учбової діяльності молодшого школяра. Дослідниця звертає особливу увагу на необхідність вивчення цього компоненту ставлення до учбової діяльності у зв'язку з тим, що не лише вчитель, а й учень самостійно управляє та керує процесом власної учбової діяльності [4].

До психологічних умов розвитку позитивного ставлення старшокласників до учбової діяльності Г.О.Хомич відносить: пізнавальний інтерес, учбову самосвідомість, що вирізняється високим рівнем розвитку; досить високий статус у колективі однолітків [8]. Б.Г.Ананьєв розглядає учбову самосвідомість як усвідомлення учнем самого себе в якості суб'єкта учбової діяльності [1].

З метою виявлення особливостей розвитку самосвідомості молодших школярів нами було проведено констатувальний експеримент, у якому взяли участь 277 учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл I–III ступенів № 20 та № 24 м. Мелітополя Запорізької області. Для досягнення мети дослідження учням було запропоновано написати твори на тему «Я – учень». Відомо, що зміст якого-небудь письмового твору за кількісними та якісними характеристиками переважає над змістом усного твору. Адже писемне мовлення, на думку Д.Джексона і Г.Хеда [3], є ключем до внутрішнього мовлення, а отже, й самосвідомості людини. Об'єктом уваги виступали особливості (ступені усвідомленості та узагальненості) знань та уявлень досліджуваних учнів про самого себе як суб'єкта учбової діяльності.

Обробка написаних учнями творів здійснювалась за допомогою методу контент - аналізу [2; 114]. Нами враховувалась кількість характеристик, що використовувалась молодшими школярами для опису самого себе як учня. Також проводився якісний аналіз творів і виявлялися особливості ставлення до самих себе як учнів. Оскільки учбова самосвідомість виступає важливою складовою самосвідомості особистості, то рівні сформованості учбової самосвідомості молодших школярів визначались за параметрами, обґрунтованими О.Т.Соколовою [6; 7], а саме: когнітивна складність і диференці-

йованість; чіткість та ієрархізованість; цілісність, послідовність, адекватність; стійкість, стабільність.

Вивчення особливостей розвитку учбової самосвідомості дозволило зробити висновки про те, що для значної кількості учнів перших і других класів (91,16 %) характерний достатньо низький рівень усвідомлення школярами самих себе в якості суб'єкта учбової діяльності. Такі твори вирізнялись достатньо низьким рівнем складності та диференційованості, відсутністю якостей, що відносяться до особистості школяра та ідеального образу себе як школяра. За допомогою творів встановлено, що лише сьома частина досліджуваних першо- та другокласників (14,29 %) вирізняються сформованими ідеальними уявленнями про себе як про школяра.

З'ясування особливостей розвитку учбової самосвідомості учнів третіх і четвертих класів, дозволило зробити висновки про те, даний вид самосвідомості у більшості досліджуваних школярів (78,46 %) вирізняється когнітивною складністю і диференційованістю, достатньо високим рівнем усвідомлення учнями самих себе в якості суб'єктів учбової діяльності. Незначна частина учнів третіх класів (10,77 %) вказують на наявність у цих школярів другого рівня учбової самосвідомості, що вирізняється недиференційованістю і когнітивною примітивністю. У 8,46 % учнів третіх і четвертих класів зафіксовано суперечності в реальних та ідеальних уявленнях про себе як про учня, що характеризує образ «Я - учень» як суперечливий, непослідовний і неадекватний.

Висновки. Внаслідок дослідження особливостей розвитку учбової самосвідомості за творами «Я – учень», було встановлено, що в учнів перших-других класів початкової школи, у порівнянні з учнями третіх і четвертих класів, помічено низький рівень розвитку учбової самосвідомості.

Підсумовуючи сказане вище можемо констатувати, що учбова самосвідомість молодших школярів виступає не лише як важлива складова ставлення школяра до навчання, а й як значущий психологічний механізм формування такого ставлення; як один із найважливіших факторів активності учнів, їх інтересу до навчальної діяльності, а також її результативності. Виявлені нами результати потребують подальших досліджень з метою впровадження розвивальної роботи з школярами перших і других класів, яка має спрямовуватися на корекцію учбової самосвідомості учнів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев. – М.–Л.: Известия А П Н Р С Ф С Р, 1948. – Выпуск 18. – С. 101-124.

2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 528 с. (Серия «Мастера психологии»).
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
4. Дригус М. Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / М. Т. Дригус. – К., 1979. – 156 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
6. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М.: МГУ, 1980. – 176 с.
7. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
8. Хомич Г. А. Социально-психологические факторы становления отношения старшеклассников к учению: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Г. А. Хомич. – К., 1992. – 176 с.

*Л.І. Дідковська
м. Львів, Україна*

Психологічні особливості копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі

Підлітковий вік – один із найскладніших періодів у процесі становлення особистості. В цьому віці будь-які життєві стресові ситуації можуть мати негативний вплив на розвиток особистості підлітка, на його соціальні стосунки, мислення та поведінку. Саме в підлітковому віці класний колектив може стати для підлітка одним із вагомих копінг-ресурсів соціального оточення.

Поняття «копінг» введено у науковий обіг у 20-х роках ХХ ст. американським вченим Л.Мерфі. Американський психолог Абрахам Маслоу дає наступне визначення копінгу: це когнітивні та поведінкові спроби впоратись із специфічними зовнішніми або/та внутрішніми вимогами, які постійно змінюються та оцінюються як напруга або перевищують можливості людини впоратись із ними [3, с.65].

На сучасному етапі розвитку досліджень копінгу можна виділити чотири основні напрямки вивчення проблеми копінгу в зарубіжній психології. Так, представники першого підходу (Allgood, Brim, Nyos, Holms та інші) вважають, що контекст складної життєвої ситуації, в яку потрапляє людина, має значний вплив на стиль поведінки людини в цій ситуації, тобто на її копінг-стратегії [4, с.25]. Представники другого підходу, який умовно можна назвати неопсихоаналітичним, вважають, що копінг – це его-процеси, спрямовані на продуктивну адаптацію індивіда до складних життєвих ситуацій. Загалом можна сказати, що і копінг, і захист функціонують на підставі однакових его-процесів, але є різноспрямованими механізмами вирішення проблем [5, с.128-130].

У третьому підході акцент робиться на особистісних детермінантах вибору для подолання складних обставин тих чи інших копінг-стратегій [1, с.130]. У четвертому підході підкреслюється роль когнітивних конструктів, які зумовлюють особливості реагування на життєві негаразди, труднощі та способи їх подолання [7; 8].

Однією із характерних особливостей копінг-поведінки у підлітків є те, що індивідуальний стиль боротьби зі стресом у них ще не сформований. Це означає, що підліток може бути досить непередбачуваним у виборі стратегії реагування та поведінки у складній стресовій ситуації, навіть якщо ми знаємо як саме він реагував на такі або схожі ситуації до того [2, с.145].

Також не сформованість стилю поведінки у стресовій ситуації може призвести до того, що використані підлітком стратегії, які в класичному розумінні є неадаптивними, але які в його ситуації були тим не менше ефективними, може призвести до закріплення таких стратегій в арсеналі підлітка як переважаючих. А це в подальшому може мати негативний вплив на адаптивність людини навіть і у дорослому житті [6, с.25].

Метою проведеного емпіричного дослідження є виявлення особливостей копінг-стратегій підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі. Для реалізації поставленої мети передбачалось виконання таких завдань як: теоретичний аналіз підходів до вивчення копінг-поведінки, стратегій копінг, їх особливостей у підлітковому віці у психології; емпірично дослідити особливості схильності до використання різних стратегій копінг у підлітків; виявити особливості взаємозв'язку у підлітків між схильністю до використання різних стратегій копінг та типом сприйняття класного колективу, їх соціально-психологічним статусом у класі та рівнем розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

У дослідженні взяли участь 64 підлітки (14-15 років). Досліджувані – учні 9-х класів. Для дослідження було використано наступні

методики: методика оцінки стосунків підлітка із класом, копінг-тест Р.Лазаруса, методика КОС В.В.Сінявського та Б.А.Федоришина (діагностика комунікативних та організаторських схильностей), соціометрична анкета «Соціум» В.О.Киричука.

Для статистичного опрацювання даних було використано кореляційний аналіз (лінійна кореляція за Пірсоном), кластерний та порівняльний дисперсійний аналіз (ANOVA), реалізовані у програмі STATISTICA.

У ході проведення дослідження виявлено, що переважно для досліджуваних нами підлітків притаманні низькі показники схильності до таких стратегій копінгу як самоконтроль, прийняття відповідальності та планування вирішення проблеми; середні показники схильності до використання конфронтаційного копінгу та позитивної переоцінки як стратегій копінгу; високі показники схильності до таких стратегій копінгу як дистанціювання, пошук соціальної підтримки та втеча/уникнення.

При порівнянні досліджуваних підлітків із різним соціально-психологічним статусом виявлено, що для підлітків із високим соціально-психологічним статусом притаманні найвищі серед усіх досліджуваних показники за шкалами конфронтаційного копінгу, самоконтролю, пошуку соціальної підтримки та планування вирішення проблеми. Натомість для підлітків із низьким соціально-психологічним статусом притаманні найвищі серед усіх досліджуваних показники за шкалою втечі/уникнення.

За результатами проведеного кореляційного аналізу виявлено, що у підлітків із високим соціально-психологічним статусом показники за шкалою офіційного статусу у класі прямо корелюють із показниками за шкалами планування вирішення проблеми ($r=0,63$) та прийняття відповідальності ($r=0,52$). Також у цих підлітків показники за шкалою пошуку соціальної підтримки прямо корелюють із показниками за шкалами неофіційного статусу у класі ($r=0,58$) та комунікативних схильностей ($r=0,73$), а показники за шкалою організаторських схильностей прямо корелюють із показниками за шкалою планування вирішення проблеми ($r=0,51$).

У підлітків із середнім рівнем соціально-психологічного статусу у класі показники за шкалою втечі/уникнення обернено корелюють із показниками за шкалами офіційного ($r=-0,64$), неофіційного ($r=-0,68$) статусу та комунікативних схильностей ($r=-0,47$). Також у цих досліджуваних показники за шкалою індивідуалістичного типу ставлення до класу прямо корелюють із показниками за шкалою самоконтролю ($r=0,75$).

Натомість у досліджуваних підлітків із низьким соціально-психологічним статусом у класі показники за шкалою офіційного статусу прямо корелюють із показниками за шкалою прийняття

відповідальності ($r=0,53$), обернено корелюють із показниками за шкалою дистанціювання ($r=-0,68$). Показники за шкалою неофіційного статусу прямо корелюють із показниками за шкалами позитивної переоцінки ($r=0,62$), прийняття відповідальності ($r=0,81$), конфронтаційного копіngu ($r=0,52$).

Висновки. На даний час у психології не існує єдиного підходу до визначення поняття копіngu, стратегій копіngu, факторів та чинників формування схильності до використання різних стратегій поведінки у стресових ситуаціях. Так само неоднозначними є результати досліджень особливостей стратегій копіngu у підлітковому віці.

На основі результатів проведеного емпіричного дослідження можна сформулювати наступні рекомендації. Вважаємо за доцільне спрямовувати роботу практичних психологів та соціальних працівників у школі на підвищення як офіційного, так і неофіційного статусу підлітків у класному колективі. Це дасть їм можливість розширити арсенал своїх дій у стресових ситуаціях, сприятиме розвитку уміння використовувати в якості стратегій вирішення проблем пошуку соціальної підтримки та планування вирішення проблеми.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. О человеке в экстремальной ситуации. Эмоциональная и интеллектуальная составляющая отношения в выборе поведения // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 127-134.
2. Крюкова Т.Л. О методике диагностики стилей психологического совладания (копинга) у подростков // Психологическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: состояние и перспективы/ Сост. Т. Л. Крюкова и др. – Кострома, 2002. – С. 144-146.
3. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии / Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – №4. – С. 58-68.
4. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал, 1997. – Т.18. – № 5. – С. 20-30.
5. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф./отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с.
6. Coping with Negative Life Events / Ed. C. Snyder, C. Ford. N.Y., – London: Plenum Press, 1987. – P.21-50.
7. Lazarus R., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. – Palo Alto, CA, 1988. – P.12-40.
8. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. – N.Y., 1984. – P.40-55.

Rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci

Dla dziecka oglądane bajki w telewizji czy w Internecie, bądź odtwarzane z płyty DVD, to atrakcyjna forma spędzania czasu, bo nie wymaga wysiłku intelektualnego, fizycznego, bohaterowie prezentują jakąś treść, mówią, śpiewają, wyrażają konkretne emocje. Zaś bardzo wymagającą czynnością – jest czytanie książek.

Dzieci bardzo lubią, gdy ktoś im czyta książki, w międzyczasie lubią się przyglądać pięknym ilustracjom, z niecierpliwością czekają następnej strony opowieści, by zobaczyć kolejny obrazek, ekscytują się treścią, przeżywają losy bohaterów, mocno zaangażowana jest ich wola, uwaga, zachodzą skomplikowane procesy myślowe, dochodzi do analizowania, syntezowania, abstrahowania, uogólniania. Dziecko przeżywa losy bohaterów książkowych i dość często wyraża swoje emocje w sposób bezpośredni (śmieje się, płacze, denerwuje, cieszy, lęka), rozwija swoją osobowość, zainteresowania, pasje, rozszerza wiedzę, uczy się.

Jednak, by osiągnąć sukces i spowodować, że dziecko z pasją samo zechce czytać książki, należy trzymać się pewnych zasad:

1. Książki powinny mieć swoje wyeksponowane, godne miejsce w pokoju dziecięcym czy w ogóle w mieszkaniu;
2. Aby dziecko pamiętało o tym, że książka jest istotnym elementem z którego powinien bardzo często korzystać – powinny być wszystkie książeczki poukładane na półce w dostępnym dla oczu dziecka miejscu;
3. Książka powinna być dobrana zarówno pod względem edytorskim, jak i pod względem zawartości merytorycznej – do wieku i możliwości percepcyjnych dziecka;
4. Korzystanie z książki powinno być dla dziecka przyjemnością – wtedy będzie po nią częściej i chętniej sięgać, więc kupujemy książki atrakcyjne pod każdym względem (edycja, treść, ilustracje, dopasowanie do zainteresowań dziecięcych, wytrzymałość książki (wszak małe dzieci wolą książeczki z twardszymi kartkami i okładkami, bo mają problemy z przewracaniem cienkich kartek tak, by nie pozaginać i nie poniszczyć rogów książki);
5. Starajmy się czytać książki razem z dzieckiem, nawet jeśli potrafi już samo czytać i dopóki sprawia mu przyjemność wspólne czytanie.
6. Na obudzenie zainteresowań czytelniczych nigdy nie jest za późno, więc w przypadku zaniedbania tej kwestii – obdarowujemy dziecko książkami, po które z przyjemnością sięgnie – mogą to być nawet audiobooki, ebooki, czy też tradycyjne, aktualne (będące w danym sezonie «na topie» i bardzo atrakcyjne książki;

7. Nie zmuszajmy dziecka do czytania, bo skutek będzie odwrotny. Bądźmy cierpliwi, zachęcajmy małe dzieci do pokonywania trudności poprzez podział treści np. na zdania. Jedno zdanie czyta dziecko – drugie zdanie czyta dorosły. Bądźmy przy tym cierpliwi, wyjaśniajmy, pokazujmy zapomniane literki, całe wyrazy i ilustrujące te wyrazy obrazki. Pamiętajmy: pierwsze próby samodzielnego czytania zwieńczone sukcesem wywołają entuzjazm u dziecka.
8. Często chwalmy chęci dziecka w zakresie czytania i pozwólmy mu czytać po cichu. Czytanie na głos jest trudne i może skutecznie zniechęcić;
9. Wspólnie omawiajmy treść i zakończenie książki. Skomentujmy zachowanie bohaterów – to pozwoli na ustosunkowanie się do ich przygód. Nie zapominajmy też o podsumowaniu cech charakteru bohaterów bajki, by nauczyć zasad jakie funkcjonują w społeczeństwie i szukać wzorów do naśladowania;
10. Kupujmy dziecku książki, których bohaterami są ich ulubione i znane z filmów i gier komputerowych postaci – to z pewnością będzie świetny sposób na zainteresowanie książką i uzupełnieniem innych form spędzania wolnego czasu;
11. Pozwólmy dziecku w księgarni czy w bibliotece na samodzielny wybór książki zgodny ze swoimi zainteresowaniami i preferencjami;
12. Zapiszmy dziecko do biblioteki, by miało swoją własną kartę czytelnika – to wyzwoli u niego poczucie bycia dorosłym, samodzielnym;
13. Zachęcajmy dziecko do udziału w konkursach plastycznych, warsztatach różnego typu (organizowane w przedszkolu, szkole czy bibliotekach, domach kultury), gdzie wykorzystywana jest książka jako wiodący element odniesienia do twórczości dziecięcej.
14. Jeśli dziecko często korzysta z komputera, laptopa, tableta, smartfona – zachęćmy go do korzystania z ebooków, audiobooków, co pozwoli na wykorzystanie wolnego czasu w każdym dowolnym miejscu – nawet w podróży.
15. Dziecko z problemem dysleksji niechętnie samo czyta książki, ale chętnie słucha audiobooków – a to jest świetny sposób by w ogóle zainteresować dziecko książką.
16. Nie zachęcajmy i nie zmuszajmy dziecka do czytania wtedy, gdy z pasją wykonuje jakąś inną pożyteczną czynność czy zabawę, gdyż może go to skutecznie zniechęcić do książek. Sugerujmy sięgnięcie po nią wtedy, gdy widzimy, że dziecko się nudzi.
17. Dorosli powinni być przykładem zachowań czytelniczych, więc czytajmy i wzbogacajmy swoje zasoby książek a telewizja i komputer niech nie będzie dla dorosłych jedyną formą rozrywki.

18. Zachęmy dziecko do własnej twórczości pisarskiej. Niech samo tworzy historie, zapisuje je, ilustruje i tworzy swoje własne książeczki a potem je czyta młodszemu rodzeństwu czy swoim rodzicom. Doceńmy to i wspierajmy.

*Beata A. Zięba
Rzeszów, Polska*

Profilaktyka zachowań negatywnych dzieci w środowisku szkolnym i w domu dziecka

«Profilaktyka», to termin odnoszący się do różnorodnych obszarów życia i funkcjonowania człowieka (jednostek i grup), środowiska w którym żyje i specyficznych problemów społecznych, zdrowotnych, ekologicznych, a także zjawisk fizycznych i przyrodniczych (np. zapobieganie pożarom, powodziom). Szczególnie istotna jest profilaktyka zachowań negatywnych w odniesieniu do młodego pokolenia – młodzieży szkolnej oraz dzieci i młodzieży pochodzącej z rodziny, gdzie nie było właściwych wzorców zachowania a obecnie wychowują się w instytucjach opieki zastępczej.

Działania profilaktyczne obejmują: identyfikację przyczyn danego problemu; poszukiwanie sposobów ich usunięcia; wdrażanie odpowiednich strategii i programów zapobiegawczych; monitorowanie ich realizacji i ewaluacje wyników.

Zapobieganie specyficznym problemom zobowiązuje do doboru określonych, kompleksowych strategii, jak i odpowiednich metod oddziaływania wychowawczego. Wspiera się również na wskazywaniu alternatywy zachowań i zjawisk którym chcemy zapobiec.

Pojawienie się nowych form zachowań społecznych, eskalacja zachowań patologicznych i niepokojące obniżanie się wieku jednostek dotkniętych patologią (kilkunastoletnie a nawet kilkuletnie dzieci uzależnione od narkotyków, alkoholu, mające problem z prawem, prostytuujące się, wchodzące w grupy nieformalne i nieakceptowane społecznie, akty agresji i autodestrukcji z samobójstwami włącznie – i wiele innych niepokojących zjawisk) wymusza na społeczeństwie potraktowania działań profilaktycznych jako priorytetowych zadań.

Wprawdzie w profilaktyce są realizowane nowe kierunki oddziaływań, ale wciąż odczuwa się brak programów nastawionych na pojawiające się nowe zjawiska wywołujące zachowania patologiczne (prostytucja nieletnich, pornografia dziecięca, zawieranie przez dzieci

przygodnych znajomości również drogą internetową, niekontrolowane przez dorosłych korzystanie dzieci z mediów, samotność dziecka w domu, wysokie wymagania dorosłych wobec dziecka, niekorzystne zmiany w obrębie funkcjonowania rodziny itp.) nie mówiąc już o braku wyspecjalizowanej kadry do prowadzenia takich działań.

Szkoła i placówki opiekuńczo-wychowawcze mają obowiązek podejmowania działań profilaktycznych wobec swoich podopiecznych wykorzystując dostępne programy profilaktyczne, lub tworząc swoje własne – autorskie, wynikające z diagnozy potrzeb środowiska wychowawczego i potrzeb lokalnych, dopasowane do możliwości percepcyjnych ucznia scenariusze zajęć, według których można przeprowadzić np. lekcję wychowawczą na określony temat.

Jednak warunkiem skuteczności wszelkich działań uprzedzających eskalację niepożądanych zjawisk społecznych jest konieczność przed spotkaniem z młodzieżą odpowiedzi na pytania:

- «Jaki jest mój osobisty stosunek do zachowań ryzykownych (środków zmieniających świadomość, zachowań agresywnych, wczesnej inicjacji seksualnej itd.)?»
- Dlaczego chcę rozmawiać z uczniami na ten temat?»
- Co, moim zdaniem, najskuteczniej może zabezpieczyć młodych ludzi?»
- Jak zareaguję, gdy okaże się, że moi podopieczni podzielą się swoimi doświadczeniami w zakresie omawianych zachowań ryzykownych?»

Realizatorzy programów profilaktycznych muszą mieć świadomość, że informowanie o środkach odurzających, rozmowy o agresji, seksie itp. pociągają za sobą niebezpieczeństwo rozbudzenia u odbiorców nadmiernego zainteresowania. Takie ‘oswajanie’ tematu oraz tworzenie wrażenia, że ‘wszyscy to robią’ nie jest dobre, gdyż może wskazywać młodemu człowiekowi, że należy do mniejszości (czego młodzi ludzie nie lubią).

Wiedza o mechanizmach uzależnienia, zachowaniach agresywnych, fizjologii jest potrzebna, ale szkolne programy profilaktyczne powinny być nastawione przede wszystkim na budowanie poczucia odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka. Musi to być działanie długofalowe, ukierunkowane na kształtowanie osobowości, uwzględniające system wartości – a więc wychowanie. Bo działania profilaktyczne mają wartość i sens wówczas, gdy są zintegrowane z procesem wychowawczym» – co podkreślają Knez i Słonina w książce «Saper czyli jak rozminować agresję».

Особливості навчання іноземній мові у вищому навчальному закладі: психологічний аспект

Навчання іноземній мові, навіть якщо це близькоспоріднена мова, суттєво відрізняється від навчання будь-якому іншому предмету; в даному випадку байдуже, йдеться про шкільне навчання чи вузівське. Адже навчання мовному предмету, особливо якщо це іноземна мова, має іншу, ніж інші предмети, структуру успішності; вона є набагато складнішою. Звичайно, ядром для вивчення іноземної мови є опанування певних абстрактних закономірностей побудови предмету – граматики і вміння правильного вживання слів.

Проте принципова відмінність процесу оволодіння іноземною мовою полягає в тому, що ідеально навчання іноземній мові повинно сформулювати вміння «виконувати мислення» і вміння «виконувати комунікацію» цією мовою. Адже вміння «виконувати мислення» іноземною мовою передбачає не просто розуміння тексту і здатність його перекласти, а й здатність до породження тексту іноземною мовою, без звертання до рідної мови. Здатність «виконувати комунікацію» іноземною мовою вимагає не тільки вміння правильно сприймати на слух іншомовну розповідь (що саме по собі є досить важким завданням), але й побудоване висловлювання правильно висловити, як граматично, так і інтонаційно. Ці виконавські аспекти мають набагато менше або навіть нульове значення при вивченні більшості інших навчальних предметів, у яких за визначенням основними є змістовні і рідше швидкісні аспекти.

Тому при оволодінні іноземною мовою форма на певних етапах стає власне змістом навчання (правильне слухання, правильна вимова, інтонування). А це вже зовсім інші здібності, які не мають прямої дотичності до розумових здібностей. До цього слід додати ще й «традиційну» проблему пошуку способів усунення так званого «психологічного бар'єру» при спілкуванні. Наявність психологічного бар'єру – це не лише незнання та невміння висловити певну думку, але й незнання та невміння побудувати власне «живу» комунікацію. Подолати психологічний бар'єр означає ні що інше, як здатність обійти свої невміння, і в супереч своїм незнанням зуміти зрозуміти думку партнера та зуміти висловити свою. В принципі у це вміння переборювати або знищувати психологічний бар'єр чи не найбільший внесок робить здатність до спілкування – комунікабельність, яка сама по собі має досить складну структуру. Ще однією особливістю навчання іноземній мові є те, що навіть при ще

досить поверхневою знайомстві з предметом людина поринає в прямому розумінні в інший світ – іншу історію, іншу культуру, у світ інших символів, ідеалів, звичаїв. У цьому аспекті оволодіння мовою є безкінечним процесом. Це не просто можливість нескінченно самодосконалюватися у цій царині, але це є зануренням в іншовимірну реальність з усіма її численними асоціаціями.

Висновки. Отже, успішність опанування іноземної мови має таку структуру, де кожне наступне передбачає певний (бажано досконалий) рівень розвитку попереднього, а саме: 1) знання (лексика, граматики); 2) розуміння тексту (розуміння передбачає також і вміння перекладати); 3) письмове мовлення і 4) комунікація. До цього найскладнішого блоку з необхідністю входять здатність і вміння слухати, вміння будувати висловлювання, як граматично, так і інтонаційно, вміння будувати мовленнєву взаємодію. Тому можна сказати, що гарне навчання іноземній мові має спрямуватись «на всі чотири сторони» процесу оволодіння мовою; саме тут психологічно правильною буде згадка відомого вислову про, те, що теорія без практики мертва. Кінцевою метою навчання іноземній мові має бути не просто формування мислення цією мовою, і не просто формування окремих мовленнєвих навичок, а формування майстерності у «виконанні комунікації», тобто цілісного фрагменту мовленнєвої поведінки. З цього випливає, що навчання з одного боку, має враховувати перешкоджаючі та сприятливі фактори, а, й з іншого, повинне спрямовуватись на розвиток кожного із цих компонентів.

Тут перед викладачем постає досить складне завдання побудови певної моделі заняття, точніше, побудови кількох моделей, які б наближалися до оптимальних заданих конкретних умов. В принципі таких «концептуальних моделей» повинно бути якнайбільше. Інша річ, що у міру набуття педагогічного досвіду у викладача стихійно формуються певні діяльнісні та поведінкові кліше, що не просто економлять його «психологічні зусилля», а, як правило, є досить ефективними саме в плані навчання. Хоча, звичайно, порівняльна ефективність різних педагогічних стереотипів різна. Завданням педагога в цьому аспекті є визначення таких індивідуальних особливостей, які є найбільш інформативними для побудови подібних концептуальних моделей: які особливості він може враховувати, які може розвивати, які може «обігравати», будуючи на них заняття.

Список використаних джерел

1. Егорова М.С. Проблема зависимости-независимости от поля и возможности ее исследования в генетике поведения //М.С. Егорова// Вопросы психологии, 2001. – №1. – С.161-167.

2. Колг В. Когнитивные стили: Тезисы научно-практического семинара / В.Колг. – 2006. – 252 с.
3. Либин А.И. Стиль человека: психологический анализ / А.И.Либин – М.: Смысл, 2000. – 310 с.

*В.М. Маленіна, С.А. Михальська
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Проблема адаптації молодших школярів у психологічній літературі

Вступ дитини до школи – важлива подія у її житті. Діти по-різному адаптуються до неї залежно від психологічної готовності вчитись у школі. Адаптація як прояв характеризується типовою поведінкою, відношенням та результативною діяльністю людини в умовах середовища, як віддзеркалення його пристосування до неї. За проявами людини можна судити про міру її адаптованості до певних умов середовища в даний період часу. Природа сформувала схильність людини до соціальної адаптації і адаптаційних процесів в різному середовищі її життєдіяльності. Такі можливості у кожної людини свої, і вони дуже значні. Завдяки ним люди успішно пристосовуються до умов середовища, у тому числі до виключно складних і несприятливих [3, с. 119].

На складність і значущість періоду, пов'язаного з адаптацією дитини в школі, вказують дослідження М.Р.Бітянової, М.М.Врублевської, Б.З.Вульфом, Л.В.Корель, М.В.Максимова, О.Б.Дарвіш, які вказують на те що, саме в початковій школі починають формуватися системи відносин дитини зі світом і самим собою, ті стійкі форми взаємин з однолітками і дорослими та базові навчальні установки, які в істотній мірі визначають надалі успішність її шкільного навчання, ефективність стилю спілкування, можливості особистісної самореалізації у шкільному середовищі, за яким магістральним шляхом піде розвиток школяра в найближчі роки, чи буде в період адаптації закладений соціальний та інтелектуальний фундамент подальшого розвитку [2, с. 92-100; 3, с. 118; 5, с. 304].

Адаптація як результат є свідомством того, в якій мірі дитина пристосована до середовища життєдіяльності, даним умовам і наскільки її поведінка, стосунки і результативність діяльності відповідають віку, соціальним нормам і правилам, прийнятим в цьому

соціумі. Відносно дитини, вона – показник її соціального розвитку і виховання, міри її відповідності або невідповідності основній масі однолітків. Іншими словами – це оцінка відповідності (невідповідності) соціального розвитку дитини її віку. У першому випадку її поведінка, взаємини з дітьми і дорослими, результативність в навчанні та іграх природні і не відрізняються від інших. Вони є результатом її соціалізації і виховання. Така оцінка може мати місце в умовах дитячого садку, школи, вдома. Так, потрапляючи в шкільну систему, дитина опиняється в новому для себе середовищі. І необхідність знаходження в цьому (чужою її звичкам, умінням) середовищі зіштовхує дитину з масою проблем, з якими, частенько, поодинці вона не в силах впоратися.

Успішна адаптація до шкільного життя є предметом дослідження багатьох авторів. Проблемі готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів: Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Н.І. Уткіної, З.І. Калмикової, Г.Г. Кравцової, Р.В.Овчарової, Н.Г. Салміної, Д.Б.Ельконіна та інших [6, с. 14-19; 7, с. 26-40; 8, с. 88-108].

Адаптація молодших школярів є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки дитини: біологічного, психологічного та соціального при подвійній визначальній ролі останнього. Адаптація є спричиненою змінами у взаємодії дитини із навколишнім середовищем діяльністю, пов'язаною з оптимізацією цієї взаємодії за допомогою виконуваної на основі оцінювання характеру змін корекції поведінки дитини та навколишнього середовища [4, с. 159-165].

Отже, можемо зробити такі **висновки**, що адаптація – дуже важливий процес. Результатом адаптації є перетворення (еволюція) системи якостей особистості, умінь і навиків, що забезпечують успішність подальшої життєдіяльності дитини в школі. Особливе значення адаптація молодших школярів повинна представляти для вчителів і батьків, на яких лягає вся відповідальність за їх вихованців і дітей, майбутніх підлітків. Лише успішна адаптація в молодшому віці сприяє подальшому розвитку дитини як особистості в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол./ М.Р.Битянова. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. – 112 с.

2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92-100.
3. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. – 2-ге вид./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2009. – 400 с.
4. Велитченко Л.К. Педагогическое взаимодействие: исполнительский аспект / Л.К. Велитченко// Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Збірник наукових праць. – Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2001. – Вип. 3-4. – С. 159 – 165.
5. Гордієнко В. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах: навч. посібник / В. Гордієнко, Л. Копець. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 304 с.
6. Давидов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В.Давидов, В.И.Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С.14-19.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 240с.
8. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б.Эльконин // Вопросы обучения и воспитания. –1961. – С. 88-108.

M.V. Moshtak

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Psychological and pedagogical determinants of personality oriented approach to the evaluation of knowledge in physics

The introduction of humanistic paradigm into the Ukrainian educational sphere led to the transition from authoritarian explanatory and illustrative form of education to the personality oriented approach and improving the quality and objectivity of the evaluation. The appearance of the first schools has generated problems of monitoring and evaluation of knowledge. The issue of identifying and accounting of educational achievements were extremely important during the period of pedagogics formation and development. They stay the same today. Amonashvili S.A., Ananie B.H., Atamanchuk P.S., Auzina M.O., Babanskyi Y.K., Blyzniuk S.L., Onyschuk V.O., Serhieiev O.V.,

Sukhomlynskyi V.O., Talyzina N.F., Shatalov S.F. and many other researchers have investigated various aspects of the problem.

The concepts of personality and personality oriented approaches to the education appear only in the twentieth century as an independent tendency in psychology, a humanistic approach. A human is considered as an active and creative human being with a certain degree of freedom and opportunities for self-actualization (Maslow A., May R., Burns R. and others). In the studies of Bekh I.D., Petrovskyi A.V., Sukhomlynskyi V.O. there has been raised the question of the necessity of personality approach in psychology and pedagogy.

Up to now the personality approach is considered as consistent attitude of the teacher to the pupil as a self-conscious and responsible subject of personal development and educational cooperation; basic value orientation of the teacher that determines its position in interaction with each child and the group; the recognition of the pupil's personality as a center of the educational process, as «the highest in a man» with a projection into the future: «a personality in the past – a personality in the present – a personality in the future».

The personality oriented education introducing is conditioned by the active use of personal and personality oriented approaches in the modern educational process. Yakymanska I.S. defines the personality oriented education as education centered at a child's personality, his identity, self-worth, subjective experience of each person at first discloses, and after that agrees with the content of education.

Desiatnychenko N.M. considers the personality oriented education as a study that implements the capabilities of pupils to be active, to engage in a comprehensive relationship in the process of knowledge acquiring. Vyhovska O.I. and Rudakivska S.V. understand the study where the principal is a child's personality as well as the personality of the teacher, their relationships with each other. According to Zhuretskyi Y.I. the personality oriented education is an activity that involves collaboration and self-development of all subjects of the educational process and is based on the personality of a student and a teacher.

The personality oriented education is essentially an innovative: it involves the transformation of the pupil into the subject of actions and relations of the educational process; it should prioritize learning (complex reprocessing of personal experience, its changes under study, the new formations, the creating of a pupil's perceptions of the environment by forming personally meaningful image of the world, building of models of individual cognition; organic part of conscious activity, in which a personality is manifested), but not a studying (learning normative samples of cognition, behavior, created by the society, a «transplantation» of the scientific model of the world, leading

to the formalism of knowledge, loss of interest in their acquisition and to the rejection of autonomy), as the traditional educational process.

In the personality oriented education in physics, as in traditional, evaluation and monitoring are interrelated. Indeed, as a process evaluation is a specific side of monitoring, and as a result it completes. Auzina M.O. considers the main components of control are checking, evaluation and registration. The further our research will concern the evaluation, and not as a symbol, but as a process of establish the level of knowledge, found during checking, to criteria. To distinguish meanings of the term of «evaluation» and the identification of concepts «mark» and «evaluation» we'll interpret them as follows. A mark is a symbol that expresses the determination of the value of educational knowledge in the adopted system of gradation. Evaluation is: the process of establishing the correspondence between the set of learned knowledge, presented as a percentage of all the elements of knowledge, and by any number of the selected range of marks; teacher's action related to ranking the results of training; objective measurement of performance, taking into account the level of awareness, strength and mastering skills to apply the acquired knowledge.

There are a number of approaches to the classification of the evaluation functions. Thus, Semychenko V. and Zasluzheniuk V. believe that the basic functions of evaluation of student's achievement are: controlling, training, diagnostic and correcting, encouraging and motivating and educational. Delikatnyi K.H. identifies the following functions: setting of the actual level of students' acquisition of the material; correlation between revealed knowledge and standards defined by the program; the reflection of obtained results of controlled pupils' activities in the form of grades or other method of fixation of acquired knowledge. The analysis of these examples makes it possible to conclude that in the first case, the classification of evaluation functions is performed by the method of influence on the level of knowledge of pupils, and in the second – for the phased implementation of the evaluation, which regulates their parallel existence.

However, to improve the quality and objectivity of evaluation it is necessary to implement the personality oriented approaches not only for the studying, but also for the evaluation.

One of the advantages and positive aspects that make the evaluation objective is self-evaluation. The formation of this component requires clear and comprehensible for both teacher and pupil requirements to the evaluation of knowledge and skills, which are formulated in the form of criteria and standards.

Doctor of pedagogical science Atamanchuk P.S. identifies seven predicted levels (standards): LK (learned knowledge); I (imitation);

UG (understanding of general); FPK (full possession of knowledge); S (skill); AAK (ability to apply knowledge); B (beliefs).

The introduction of personality oriented approach to the studying and knowledge evaluation and the use of standards give the teacher a possibility easily, simply and efficiently to manage the educational process and more objective and efficiently evaluate pupils' achievements in physics in the personality oriented education.

О.А. Муляр

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Психологічні особливості формування самосвідомості молодших школярів

Останнім часом особливої актуальності в психолого-педагогічній науці та практиці набули дослідження, спрямовані на виявлення максимально сприятливих умов організації життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку. Однією з найбільш актуальних виявилась проблема розвитку самосвідомості як самого найважливішого складового компоненту особи. Будучи «ядром особистості», самосвідомість робить регулюючий вплив на всі сторони життєдіяльності дитини.

Феномен самосвідомості був і залишається одним із найцікавіших і найменш вивчених питань у психології. Його дослідженню присвячено чимало наукових праць як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Багато років психологи розглядають феномен самосвідомості з різних точок зору, будують нові теорії та структури досліджень, але все-таки досі це питання залишається проблематичним. Свідченням цього є різноманітність трактувань понять, пов'язаних з феноменом самосвідомості: «Я», «Я-концепції», «Я-образу», «Я-ідеалу», «самості», «самоідентичності», «Я-системи», «Я-конструкту» тощо.

У дітей молодшого шкільного віку самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. У дітей цього віку починає формуватись *Я-образ* – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такої, яка успішно або не успішно навчається, яку хвалять чи карають, з якою хочуть або не хочуть товаришувати), тобто учні починають самовизначатись як суб'єкт навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини,

що неминуче впливає на її первинну «Я-концепцію» – сукупність настанов щодо себе. Формування «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку є тривалим, складним і динамічним процесом, що характеризується своїми особливостями. В даний вік у дітей формуються психологічні резерви для всього подальшого процесу вміння вчитись і знаходити своє місце в соціумі.

Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе, школа сприяє самостійності учня, його емансипації від впливу батьків, надає йому широкі можливості для вивчення навколишнього (фізичного і соціального) світу.

При дослідженні проблеми формування самосвідомості в дітей молодшого шкільного віку основна увага приділяється вивченню особливостей становлення таких структурних компонентів як самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, а також механізму її формування.

Аналіз наукових робіт свідчить, що розробкою та вивченням питань, пов'язаних з проблемою самосвідомості та її складових, займалося багато вчених, які з різних сторін розкривали ці поняття. Вивчення самосвідомості та її складових відбувалося за різними напрямками.

У дослідженнях Р.Бернса, М.Боришевського, А.Деркача, Е.Еріксона, О.Іващенко, О.Старовойтенко та інших аналізуються особливості «Я-концепції» та «Я-образу». «Я-концепція» – це система уявлень про самого себе або «установка відносно власної особистості». Це динамічна психологічна величина, що дуже залежить від суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення.

В психологічній літературі підкреслюється значення цього віку для розвитку самосвідомості, який Л.С.Виготський вважав основним новоутворенням цього віку. Поява свідомого «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, моральні конфлікти і етичні самооцінки, інтимізація внутрішнього життя – ось деякі феноменальні вияви самосвідомості в цьому віці (по І.С. Кону).

Згідно С.Л. Рубінштейну, процес формування самосвідомості протікає «від наївного невідання відносно самого себе до все більш глибокого самопізнання, що з'єднується зі все більш визначеною, а самооцінкою, що іноді різко коливається». Тому, цей період вважається критичним або навіть періодом виникнення самосвідомості у всій його цілісності.

На початку молодшого шкільного віку дитина приходить до усвідомлення свого місця в світі суспільних відносин. Вона відкриває для себе значення нової соціальної позиції – позиції школяра, пов'язаної з виконанням високо оцінюваної дорослими учбо-

вої роботи. І хай бажання зайняти це нове місце в житті з'явилося в дитини не в самому початку навчання, а на рік пізніше, все одно формування відповідної внутрішньої позиції докорінно міняє його самосвідомість. Умовно цей період можна позначити періодом народження соціального «Я».

За значного розходження між прагненнями молодшого школяра бути схожим на образ-взірець і його поведінкою, яка має егоїстичне спрямування, але недостатньо засуджується оточенням, у нього поступово формується ілюзорна, далека від об'єктивного уявлення про себе, значно завищена самооцінка. Вона провокує хибні способи його самоствердження серед однолітків, чинить опір педагогічним впливам, дезорієнтує його. Тому у роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім все добре, високу самооцінку. Щоб їх прагнення зберегти позитивний Я-образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом необґрунтованих домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті. Саме тому велике значення слід надавати формуванню правильної самооцінки дитини при підготовці її до школи, у процесі адаптації до систематичного навчання.

У молодших класах рекомендується спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху, оскільки у процесі формування в учнів початкових класів правильного самоусвідомлення важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують. А для правильного розуміння себе, осягнення джерел свого успіху в навчанні їм необхідно навчитися бачити себе з боку.

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу учневі відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

Висновки. Правильна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя та впливає на формування самосвідомості дитини. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного і водночас вимогливого ставлення до дитини вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра у навчаль-

ній діяльності у структурі його Я-образу закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання, формується позитивне уявлення молодшого школяра про себе серед інших людей, зростає їх успішність у навчанні.

А.В. Олійник

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Корекційно-профілактична робота з релігійної протидії суїцидальним тенденціям у середовищі студентської молоді

Актуальність дослідження. Незважаючи на значну гедоністично-меркантильну життєву зорієнтованість сучасної молоді, бесіди щодо благодійного впливу віри в Бога на психіку людини, зокрема й у профілактиці суїцидальних тенденцій, у більшості з них викликають зацікавленість, спонукають до бурхливих екзистенційних дискусій.

Розпач, розчарування, тривога, гнітючі «чому саме я?», «чому саме зі мною?» роздирають душу багатьох із нас у часи важких життєвих випробувань. Молодь погоджується, що втішання інших на кшталт: «таке життя», «час все лікує», «все минеться», «так іноді трапляється» – невтішні загальні фрази, що не вникають у суть наших проблем та страждань і видаються порожніми, безликими й навіть відразливими. Ми констатуємо, що кожен по-різному сприймає й реагує на життєві труднощі, страждання: хтось, не піддаючись зневірі та відчаю, мобілізує усі сили на їх подолання, а хтось після затьяжної несприятливої смуги життя, розчаровуючись, вкорочує собі віку, через власне свавілля, прагнучи припинити «цю безглузду суцільну муку». І дискусії про слабодухість чи, навпаки, відважність подібного вчинку безглузді, адже не розв'язують самої проблеми. Її розв'язання приходить з усвідомленням того, «чому йдуть, а чому залишаються».

Мета дослідження полягає в розширенні науково-методичної бази психопрофілактики та психокорекції суїцидальних тенденцій у середовищі студентства шляхом використання життєствердного потенціалу віри в Бога.

Людина перебуває в стані багатоаспектних екзистенційних конфліктів: між прагненням до гармонії, досконалості, величчя та

реальним досвідом недосконалості світу і власної нікчемності, жалюгідності, між устремлінням бути з турботою і любов'ю родинно прийнятим, гармонійно інтегрованим, ідентифікованим соціумом та почуванням і усвідомленням нерозуміння, неприйняття, відчуженості, радикальної самотності, між бажанням жити, радіти буттю і важким тягарем безглуздості, абсурдності, жорстокості, несправедливості, виснажливості життя людини на землі, безнадійної відокремленості людей одне від одного егоїзмом. Не рятують від душевного сум'яття і мрії про майбутні блага, надії на завтрашнє щастя через шокуюче розуміння того, що час – її найлютіший ворог, який невблаганно веде до старості, хвороб, смерті. Залишаючись на одинці з власними переживаннями, що виїдають душу, не знаючи, де черпати насагу та сили для продовження безглузких життєвих мук, людина відчуває екзистенційну розгубленість, дезорієнтованість, тривогу, фрустраційну стурбованість.

У бесідах зі студентами наголошується, що одним з істотних виявів цієї екзистенційної дезорієнтованості як складника «смерті людини», було «інтелектуальне самогубство», психологія якого блискуче розкрита у творчості Ф.М.Достоевського (у мініатюрі «Вирок», «Бісах»). «Розумний самогубець» сам виносить собі вирок внаслідок безглуздості, марності, фатальної приреченості сповнених невгамовними стражданнями людських поривань, претендуючи на цілковиту свободу власного вибору, нехтуючи найціннішим. Мовляв, Бога немає, отож я сам собі бог і розпоряджуся своїм життям незалежно ні від кого [2, с.146 – 148].

У дискусіях зі студентами, спрямованими на розвиток «екзистенційного імунітету щодо суїциду» (так ми умовно назвали світоглядне неприйняття, заперечення цього трагічно-жахливого вчинку), ми намагаємося підвести до розуміння того, що такий вибір не є абсолютно вільним. Адже самогубство – лише втеча (причому, невідомо куди!), одна із тільки двох безсумнівно можливих реалій для вибору людини – втечі від муки земного життя шляхом самовкорочення його чи прийняття цього життя. Третього не дано: людина не може обрати те, відсутність чого робить її життя приреченим на неминучу смерть, на остаточний «нуль», а відтак екзистенційно нудотним – нескінченного, сповненого високим смыслом, гармонійного буття у Всесвіті. Тому претензії людини на абсолютну свободу, на роль Бога у суїцидальному акті, на нашу думку, жалюгідні, огидні у своїй мізерності і тільки прикrostі результатів для оточуючих. Більшість студентів погоджується з такими аргументами, приймає їх. Жодної висловленої незгоди і неприйняття ми не зафіксували.

Філософія Ф.М.Достоевського має велику педагогічну цінність, переконуючи у необхідності визнання надособистісного смислу іс-

нування, віри в Бога для збереження життя людини, задля попередження формування суїцидальних настроїв, інакше людина в силу власного свавілля просто зітре себе з лиця землі. На прикладі героїв його творчості ми прагнемо наочно проілюструвати молоді, до яких жажливих наслідків може призвести абсолютизація власного свавілля людини, відмова від усвідомлення своєї божественної сутності [2, с.146 – 148].

Велике зацікавлення у студентів викликає філософія абсурдності людського життя А.Камю від болючої суперечності між прагненням людини до нескінченної, вічної гармонійної родинності зі світом, всеосяжної, космічної значущості і усвідомленням власної мізерності, кінцевості, неминучості смерті, фундаментальної байдужості світу до неї особисто і до кожної особи. Наголошуючи на тому, що утверджуючи велич людського розуму у прийнятті життєвих реалій й обираючи життя без віри в Бога, А.Камю підсилює почування людиною абсурдності власних життєвих намагань [3]. Більшість студентів погоджується з цією думкою. Адже розум людський перекоонує у фатальній приреченості людського життя, марноті найнестерпніших страждань, що породжує екзистенційний відчай, трощить усілякі екзистенційні надії. А віднесення абсурдності існування людини до компетентності Бога ліквідує його – Абсурд розчиняється у вищій істинності нескінченності буття в Його лоні, до якого людина прилучається вірою. Що ж, це справді так.

Відтак, апелюючи у дискусіях зі студентами до філософських поглядів М.Бердяєва, Ф.Достоевського, А.Камю, С.К'єркегора, Л.Толстого, М.Шелера, Л.Шестова, В.Франкла, К.Ясперса та інших, ми прагнемо підвести до глибокого усвідомлення зв'язку екзистенційної розгубленості, тривоги, розпачу, фрустраційної стурбованості людини з осмисленням власного становища у світі без Бога. З'ясувалось, таке усвідомлення дозволяє переосмислити хід власного життя, правильно розставити життєві пріоритети [1; 2; 3; 4; 6; 7].

Уся проблема в тому, що більшість із нас шукає щастя та гармонію там, де їх знайти неможливо в принципі, орієнтуючись на досягнення певних зовнішніх соціально-особистісних благ. Ми намагаємося довести, що більшість з тих, хто звів рахунки із життям, не вписалися в систему прийнятих у суспільстві цінностей, застосовуючи до себе критерії соціальної успішності. Та й, зрештою, хто встановлює такі критерії, – сама людина, якій властиво помилятися, адже чимало суспільно успішних людей, страждаючи від душевної дисгармонії, добровільно покинуло цей світ. Чи не наштовхує це на думку про химерність, хибність світської системи цінностей в умовах швидкоплинного, скінченного людського існування. Міль-

Йони людей будуть власне життя, опираючись на спотворену систему цінностей, закінчуючи свої дні в журбі, стомлені почуванням власної нікчемності, відсутністю смислу буття. Неможливо віднайти щастя та гармонію у цінностях нестабільного, мінливого, динамічного світу. Людині вкрай необхідна віра в Бога як єдиний на сьогоднішній день непохитний, незмінний орієнтир, який зберігає змістовність життя за будь-яких обставин.

Найкращими аргументами є життєві приклади мільйонів людей, які більш ніж переконують: немає іншої, до такої міри потужної вітальної, життєдайної сили, яка допомогла б вистояти, не зламатись у нелюдських умовах існування нацистських таборів, змиритися й прийняти те, що неможливо прийняти, врешті-решт, побачити смисл там, де, здавалося б, немає смислу, як релігійна віра. У бесідах зі студентською молоддю ми не виявили жодної незгоди з цим (причому, як серед віруючих, так і невіруючих!), незважаючи на те, що у людському житті відсутні зрозумілі, збагненні для людського розуму свідчення присутності божественних сил. Віра в Бога є єдиним могутнім світоглядним утворенням, яке розв'язує основну екзистенційну проблему людини – смертність, сповнює високим смислом існування, вселяє надію на те, що Він переймається долею людства і кожної людини, допомагає збагнути й не втратити власну цінність, усвідомити всю велич покладеної на неї життєвої місії. Чи не є це найкращими «ліками» у боротьбі з суїцидальними нахвилюваннями, і які, як показали результати нашого дослідження, варто застосовувати у повсякденному спілкуванні зі студентською молоддю.

Ми намагаємося довести, що прийняття релігійного бачення життєвих негараздів, релігійного високодуховного способу життя (що приносить духовну втіху, релаксацію, гідність, душевний спокій та радість буття), не залишає місця для психічної квалості і немічі, що може завершитися суїцидом. Причому потужний потенціал протидії аутодеструктивності закладений у душевній організації кожного, а вибір належить зробити кожному з нас. Інакше кажучи, ми завжди обираємо між істинним та хибним. Вибираючи гармонію, щастя та добробут власними основоположними принципами тут і зараз (до чого закликає віра в Бога), ми наділяємо їх силою, яка вибудовує та спрямовує наше життя, забезпечує надійний імунітет у боротьбі з суїцидальними настроями (як не дивно, з цим не можуть не погодитися навіть невіруючі).

Висновки. В цілому, за результатами проведеної нами корекційно-профілактичної роботи досліджувані стали більш життєво активними та ініціативними, у багатьох підвищився рівень зацікавленості професійно-навчальною діяльністю, з'явилася позитивна особистісна динаміка, прагнення до розширення кола спілкування.

Це перекоонує у необхідності використання життєдайного потенціалу релігійної віри у повсякденній роботі зі студентською молоддю й не лише з метою попередження формування суїцидальних тенденцій, але й загалом для підтримки її життєвого тону.

Відтак, впровадження у молодіжне середовище освітніх програм, які передбачають їх релігійне навчання та виховання, орієнтацію на високі гуманістично-релігійні духовно-моральні життєдайні смисли існування, релігійний спосіб життя сприятиме формуванню антисуїцидального імунітету сучасної української молоді.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. О самоубийстве (психологический этюд) / Н.О. Бердяев. – М.: МГУ, 1992. – С.3-23.
2. Достоевский Ф.М. Полное собр.соч.: в 30-ти томах / Ф.М. Достоевский. – М.: Худож.лит., 1981. – Т.23. – 424 с.
3. Камю А. Бунтующий человек / А. Камю; [пер. с фр.]. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с. – (Мыслители XX века).
4. Кьеркегор С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. Москалець В.П. Релігійна віра як антисуїцидальний чинник / В.П. Москалець, А.В. Олійник // Практична психологія та соціальна робота: [наук.-практ. освітньо-метод. журнал]. – 2009. – №2. – С. 71 – 80.
6. Психологія релігії: посіб. / [В.П.Москалець]. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с. – (Альма-матер).
7. Толстой Л.Н. Собрание сочинений / Л.Н. Толстой. – М., 1964. – Том 16.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

*А.І. Остапюк, Н.О. Губа
м. Запоріжжя, Україна*

Дослідження навчальної мотивації дітей старшого шкільного віку

Актуальність дослідження. Проблема формування навчальної мотивації дітей старшого шкільного віку сьогодні набуває особливо значення. Саме в ньому специфічним чином висвітлюються основні моменти взаємодії індивіда і суспільства, в якому освітній процес набуває пріоритетного значення.

В даний час мотивація як психічне явище трактується по різному. В одному випадку – як сукупність чинників, що підтримують і направляють, тобто що визначають поведінку, в іншому випадку – як сукупність мотивів в третьому – як спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності, як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності, як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти.

Відповідно прийнято розрізняти дві великі групи мотивів [8; с. 83]:

- 1) пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання;
- 2) соціальні мотиви, пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми.

Отже, навчальна мотивація сучасного школяра і процес її розвитку нерозривно пов'язаний з чинниками успішності навчання. Вчення за своєю природою внутрішньо мотивовано і передбачає внутрішній контроль, коли для людини сам факт придбання чогось нового в собі виступає як найбільша нагорода.

Загальні теоретичні висновки дають можливість підтвердити або спростувати гіпотезу: рівень мотивації дітей старшого шкільного віку низький із за втрати інтересу до навчання.

Вибірку склали діти старшого шкільного віку, учні 11-х класів ЗОШ №69, 16-17 років.

Використовувалася методика вивчення мотиваційної сфери учнів М.В. Матюхіной (1984). Методика М.В.Матюхіной дозволяє виявити провідні, домінуючі мотиви в мотиваційній сфері учнів.

По цим даним можна зробити висновок що у 30% людей домінують мотив боргу і відповідальності, самовизначення та самовдосконалення. У 20% учнів домінують мотив обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення та мотивація престижу. І у 50% домінують мотивація уникнення неприємностей та мотивація змісту навчання.

За результатами цього дослідження навчальної мотивації старших школярів у 50 % низький рівень мотивації, у 40% – знижений рівень мотивації та у 10% – високий рівень мотивації.

Висновки. Виявлено, що провідним мотивом у старшокласників є позиційний мотив. Це означає, що учні бажають зайняти певну

поважну позицію в очах інших, не хочуть вирізнитися, а точніше – не хочуть бути гіршими за інших. Формування навчальної мотивації в шкільному віці без перебільшення можна назвати однією із центральних проблем сучасної школи. Її актуальність зумовлена оновленням змісту навчання, постановкою завдань формування в школярів прийомів самостійного придбання знань і пізнавальних процесів, формування у них активної життєвої позиції. Вивчення мотивів навчальної діяльності старших школярів було вибрано тому, що саме ця діяльність є провідною, а, отже, мотиви, які спонукають її, повинні мати істотне значення для старших школярів.

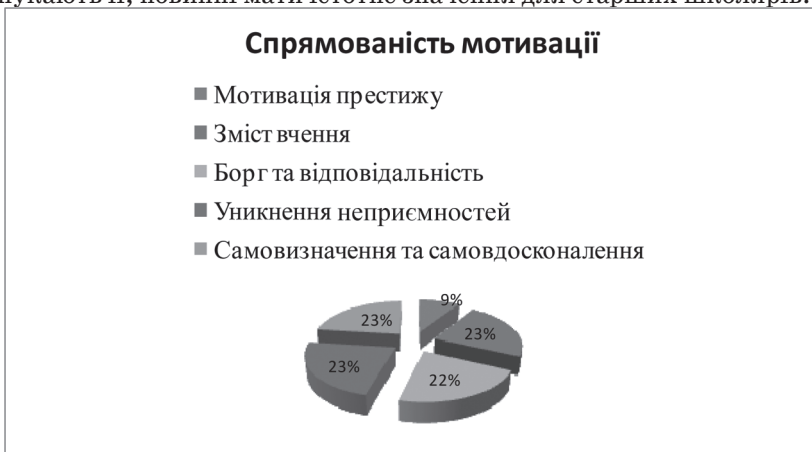


Рисунок 1. Спрямованість мотивації



Рисунок 2. Рівні мотивації

За результатами, отриманими в ході дослідження, можна сказати, що рівень мотивації учнів старшого шкільного віку низький. У випробовуваних всі мотиваційні сфери знаходяться на середньому рівні. Домінують мотив боргу та відповідальності, самовизначення та самовдосконалення. Такі діти досить благополучно почувають себе в школі, однак частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою, і навчальний процес їх мало приваблює. Вони хочуть займати вагомі позиції в очах вчителів, батьків, однолітків.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. До психофізіології старшокласника / Б.Г. Ананьев // Сучасні психологічні проблеми вищої школи. – СПб., 2004. – Випуск 2. – С. 89-91.
2. Аткинсон Дж.В. Теорія про розвиток мотивації / Дж.В. Аткинсон. – М.: Акварель, 2006. – 367 с.
3. Асеев В.Г. Мотивація поведінки та формування особистості/ В.Г. Асеев. – М., 2008.
4. Бадмаева Н.Ц. Вплив мотиваційного чинника на розвиток розумових здібностей: Монографія/ Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Уде, 2004. – С. 139-141.
5. Виготський Л. С. Педагогічна психологія/ Л.С. Виготський. – М., 1996. – 340 с.
6. Зімня І.А. Педагогічна психологія/ І.А. Зімня. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
7. Ільїн О.П. Мотивація і мотиви/ О.П. Ільїн. – СПб.: Пітер, 2002. – 512 с: іл. – (Серія «Майстра психології»)
8. Ковальов В. І. Мотиви поведінки і діяльності / В. І. Ковальов; відп. ред. А. А. Бодалев; АН СРСР, Інст. психології. – М.: Наука, 2003. – 191 с.
9. Маркова А. К. Формування мотивації навчання у шкільному віці/ А. К. Маркова. – М., 1983.
10. Немов Р.С. Психологія: посібник для учнів 10-11 класів/ Р.С. Немов. – М.: «Просвіта», 1990.
11. Якобсон П.М. Психологічні проблеми мотивації поведінки людини/ П.М. Якобсон. – М: Наука, 2005. – 267 с.

Психологічні особливості виховання підлітків з асоціальною поведінкою

Постановка проблеми. Періоди стагнації соціально-економічного становлення суспільства, деструктування старої системи цінностей і стереотипів зумовлюють загострення існуючих та стимулюють виникнення нових соціальних проблем і кризових явищ, – все це травматично переживається населенням, відображаючись на його соціальному самопочутті.

Соціальні кризові процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, негативно впливають на психологію людей, породжуючи тривожність і напруженість, озлобленість, жорстокість і насильство. Несталий економічний стан країни привів наше суспільство до психологічних труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного збільшення рівня поширеності і різноманіття форм аморальних вчинків, злочинності й інших видів поведінки, що відхиляється від норми. Статистика свідчить про стійке зростання поведінки, що відхиляється, серед осіб різних соціальних і демографічних груп.

Травматичним впливам піддаються незахищені суспільні категорії, серед яких особливо вразливими є діти та молодь. Тривожним симптомом є зростання числа неповнолітніх з девіантною поведінкою, що виявляються в асоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, хуліганство, вандалізм та ін.). У крайніх формах стали виявлятися жорстокість і агресивність. Стійко зростає злочинність серед молоді. З'являється все новий вигляд поведінки, що відхиляється: підлітки беруть участь у воєнізованих формуваннях, в рекеті, співробітничать з мафією, займаються проституцією і сутенерством. У порівнянні з недавнім минулим, зросло число тяжких злочинів, буденна свідомість фіксує збільшення конфліктів і фактів агресивної поведінки людей. Дестабілізаційні процеси соціокультурного розвитку зумовлюють зростання актуальності вивчення та розробки шляхів корекції цього соціально-педагогічного явища.

Метою даної статті є проаналізувати психолого-педагогічні умови й чинники формування асоціальної поведінки дітей та умови їх попередження.

Вивчення умов та чинників асоціальної поведінки дає можливість виявити та пояснити мотиви, що зумовлюють протиправну поведінку, дослідити механізми формування аморальної поведінки, що, в свою чергу, є важливою умовою подолання соціальних відхи-

лень. Однією із головних психологічних причин асоціальної поведінки можна вважати байдуже ставлення держави до виховання духовності народу, що включає в себе отримання повноцінної освіти та професії, прищеплення загальної культури, моральних цінностей, вироблених людством, тобто всього того, що робить особу громадянином, активним учасником соціальних процесів.

Також криміногенним фактором, що впливає з масової культури, є пропаганда відвертого насильства, жорстокості, знуцання з людини, підступності як норм поведінки. Пропагування та інформаційне поширення негативних стереотипів поведінки, яке заповонило засоби масової інформації, призводить до їх засвоєння деякими людьми, які й втілюють їх потім у життя.

До причин протиправної поведінки відносять соціальну нерівність членів суспільства. Також негативно впливають урбанізація, внутрішня міграція населення, нерівноправне становище жінки в суспільстві. Поширення набувають комп'ютерні злочини, забруднення навколишнього середовища, обіг радіоактивних матеріалів, виготовлення фальшивих грошей. Все це загалом створює соціальну напругу у відносинах людей. Важливим залишається економічний фактор впливу на асоціальні дії індивідів. Для України є характерним високе економічне детермінування правопорушень. Наша держава визнана корумпованою країною з оцінкою 2,6 бала за 10-бальною шкалою.

Серед сукупності причин появи педагогічної занедбаності, ведучими за своїм значенням є вплив на дитину своєю поведінкою батьків, характер їх взаємовідносин між собою, ставлення до оточуючих дитину людей. Це той могутній педагогічний фактор, наслідки якого неможливо врахувати. Д. Боумрик виділила параметри сімейного стилю (контроль, вимоги, засоби спілкування, емоційна підтримка), які «відповідають» за певні риси характеру дитини, пов'язані з відповідною поведінкою. Відповідно до цього існує каузальний зв'язок між стилями сімейного виховання і формуванням девіацій у дітей.

Актуальним є вплив політичної державної інформації у галузі освіти про стан правопорушень у суспільстві. Соціально-економічні й політичні процеси, які відбуваються у нашому суспільстві, не можуть не відбитись і на діяльності школи. У нинішніх умовах розвитку нашої школи існують об'єктивні протиріччя суспільного розвитку, боротьба нового зі старим, з елементами застійних явищ, командно-бюрократичним стилем керівництва, деформацією процесів. Негативна взаємодія особи та середовища – одна з причин асоціальних проявів поведінки. Вплив соціального середовища має актуалізований характер, оскільки особа взаємодіє з ним у даний момент. Безумовно, соціальне середовище впливає на людину не лише безпо-

середньо перед яким-небудь вчинком. Воно справляло свій вплив на неї і в минулому, формуючи її як особу. Саме в цьому полягає різниця між конкретною життєвою ситуацією (сучасне) і умовами формування особистості (минуле).

Психологічними причинами асоціальної поведінки можна вважати неспроможність дитини соціально прийнятним способом компенсувати свою непристосованість до соціального середовища, органічну ваду чи іншу дефективність, порушення нервової діяльності.

Враховуючи все вище згадане, вважаємо, що серед основних причин асоціальної поведінки особистості виділяють наступні: 1) ідеологічна детермінація асоціальної поведінки; 2) соціальні детермінанти правопорушень у державі; 3) економічний фактор впливу на асоціальні дії індивідів; 4) виховний потенціал сім'ї в умовах сьогодення; 5) вплив політики держави у галузі освіти на стан правопорушень у суспільстві; 6) негативна взаємодія особи та середовища; 7) індивідуально-психологічні особливості особистості.

Набуття антисуспільних форм поведінки багато науковців описують схемою, ланки якої є лінійно залежними: емоційні відхилення – поведінкові відхилення – суспільна дезадаптація – суспільна патологія. Перелік психотравматичних чинників, які зумовлюють окреслені відхилення, охоплює:

1) шоків та посттравматичні психічні стани (пов'язані із загрозою для життя);

2) короткочасні та хронічні психотравматичні ситуації (втрата одного з батьків, жорстока сім'я, перебування в інтернаті, безпритульність, конфлікти між друзями, сімейні конфлікти, несприйняття дитячим колективом чи педагогами, нездатність подолати шкільні навантаження та ін.);

3) емоційна депривація (недостатність догляду, ласки, турботи, розлука з близькими та ін.);

4) психосоматичні розлади;

5) руйнівна інформація;

6) негативне батьківське програмування;

7) пропаганда руйнівного стилю життя.

З огляду на психолого-педагогічні дослідження, асоціальну поведінку підлітка можна розглядати як результат взаємодії двох чинників: умов мікросередовища (десоціалізуючі впливи сім'ї і школи, психологічні труднощі і ускладнення, породжені проблемним соціумом, деформації у спілкуванні і взаємодії) та індивідуальних особливостей індивіда (суперечності, головна з яких полягає у невідповідності між суб'єктивною готовністю до дорослого життя і об'єктивною обмеженістю можливостей підлітка; психологічні колізії, які перш за все виявляють себе у вибірково-активно-

му ставленні підлітка до оточуючого середовища, спілкування, до педагогічних впливів у сім'ї, суспільстві, до соціально-моральних цінностей і норм, запропонованих найближчим оточенням).

У процесі асоціального становлення (дозрівання) виділяють дві стадії: реактивну та автономну. У першій стадії асоціальна поведінка є безпосередньою реакцією на певні умови середовища або спробою розв'язання конфліктів, що виникають із суперечності між потребами особи та зовнішніми вимогами. Реактивна стадія виникає у 13-14 років, у 17-18 років вона може перейти у стадію автономії. Друга стадія характеризується тим, що не залежно від первинних причин настає процес автономізації асоціальних мотивів, вони переходять у розряд особисто значимих.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі асоціальної поведінки дітей, показав, що багато дослідників визначають одним із основних факторів, що формують особистість дитини, є сім'я та несприятливі взаємини у сім'ї, потім друзі, соціальні угруповання, зміни ціннісних орієнтацій молоді, відсутність контролю за поведінкою внаслідок надмірної зайнятості батьків, епідемії розлучень.

Важливу роль у вихованні особистості дитини відіграє формування позитивного психологічного клімату, формування понять норми та правил, взаємостосунків у сім'ї. Також важливу роль відіграє стиль сімейного виховання та сімейні цінності, норми моралі. Діти від батьків переймають, як потрібно ставитися до закону, до норм, що прийняті у суспільстві. Чесність, доброта, порядність народжуються у батьківській хаті. Дитина, що добре та правильно вихована у сім'ї, рідко стає «важкою» в школі, а також правопорушником у житті. І навпаки, прорахунки сімейного виховання обертаються потім бідою. Тому боротьбу за здорову особистість потрібно починати із сім'ї.

О.Бондарчук, Л.Зюбін, А.Реан, Г.Крайг, І.Кон, А.Лічко, Е.Ейдеміллер та інші виявили певну кореляцію між силою батьківської опіки й формуванням девіантної поведінки дитини різного віку. Вважають, що з віком змінюється мотивація антисуспільних дій дітей. На початках провідними мотивами такої поведінки є інструментальні мотиви та мотиви, що спрямовані на забезпечення власної автономії. Надалі вони змінюються мотивами ворожості. У взаєминах батьки-дитина така зміна більше пов'язана з особливостями опікунських дій батьків. Деструктивні дії батьків, зокрема обмеження чи покарання, можуть як гальмувати, так і стимулювати антисуспільну мотивацію дітей, особливо молодшого віку. Відсутність позитивних змін у поведінці дітей провокує батьків до подальшого культивування агресії й негативізму в ставленні до дитини.

Узагальнюючи наведені положення, можна зробити висновок, що сім'я є одним із основних інститутів соціалізації підлітка та впливає на формування схильності до правопорушень. Важливу функцію у формуванні особистості виконує школа. На сьогодні простежується зменшення уваги до особистості школяра, його життєвого досвіду, інтересів, особистісних цінностей та емоційної сфери. У позашкільний час дитина не має великих можливостей вибору різноманітних видів діяльності для розвитку активності (ці можливості найчастіше обмежені наявними коштами), відносної незалежності від дорослих. Більшість учнів не впевнені у завтрашньому дні, це паралізує почуття громадянськості, милосердя, прагнення до пізнання й творчості.

Загалом педагогічний контроль у середовищі сім'ї чи школи повинен відрізнятися особливою гнучкістю й поміркованістю. Залежно від умов виховного середовища, актуальної педагогічної ситуації, можливостей вихованців, наявного досвіду він може трансформуватися від найбільш слабкого до строгого, що в жодному випадку не ототожнюється з примусом чи деривацією потреб дитини. Важливими у формуванні особистості дитини є соціальні чинники, оскільки вони підсилюють недоліки сімейного і шкільного виховання, негативний приклад дорослих, принади вулиці.

Оскільки діти залишаються наодинці зі своїми проблемами, то розв'язують їх, звісно, в силу своїх можливостей, спираючись, як правило, не на кращі зразки. З'являється відчуття самотності і незахищеності. Все це підриває впевненість дитини у собі, її здатність до саморегуляції, самоствердження в життєво важливих ситуаціях.

Для дітей, що опинилися в агресивному антигромадському середовищі, і вперше зробили злочин, як правило, характерні перекручування в сприйнятті дійсних цінностей, що склалися під впливом їхнього оточення. Давно відомо, що злочину передують декілька антигромадських проступків. Тому будь-які прояви асоціальної поведінки учнів у школі потрібно сприймати дуже серйозно. Учні необхідно ставити на особливий контроль, особливо підлітків, адже це така категорія учнів, що надзвичайно легко піддаються негативному впливу оточуючого середовища.

Висновок. Аналіз основних положень наведених концепцій свідчить про зростання інтересу вчених до проблеми виховання асоціальної поведінки дітей. Однак поки немає достатніх підстав вважати вирішеною проблему асоціальної поведінки підростаючого покоління, оскільки вона залишається недостатньо розробленою як теоретично, так і практично, у зв'язку з розширенням кола видів девіації. Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що крім чинників соціально-економічного характеру, асоціальну поведінку

зумовлюють чинники, що лежить у площині психолого-педагогічної взаємодії: система цінностей, соціальні очікування, біхевіористичні патерни сім'ї, психологічні особливості дітей, міжособистісні відносини з однолітками та дорослими, тип виховного середовища, стиль сімейного виховання.

Отже, проблема асоціальної поведінки дітей у соціумі посідає одну з головних сходинок до позитивного становлення особистості у сучасному суспільстві. Виникає потреба пошуку адекватних педагогічних засобів впливу на цих дітей та корекції такої поведінки.

Ю.В. Подкопаєва

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Особливості уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів після проведення формуального експерименту

У нашій статті дається оцінка стану сформованості уявлень про духовний ідеал молодших школярів експериментальної та контрольної груп після проведення формуального експерименту (2-й зріз) у порівнянні з результатами констатувального етапу роботи (1-й зріз).

У результаті реалізації програми формування уявлень про духовний ідеал дітей молодшого шкільного віку відбулось статистично значуще зростання кількості дітей із середнім та високим рівнем, а також зниження – із низьким рівнем сформованості уявлень про духовний ідеал дітей молодшого шкільного віку.

За критерієм ціннісно-позитивного ставлення до ідеалів Істини, Добра, Краси батьки дітей експериментальної групи помітно частіше (при 2-му зрізі) зазначають позитивні фактори впливу на формування уявлень про духовний ідеал своїх дітей. Так, інтенсивне спілкування з батьками, умови сімейного виховання зазначають 19% батьків (було 12%); книги, журнали – 7% (було 3%); музика, пісні – 6% (було 4%); фільми, мультфільми – 35% (було 48%); спілкування з природою – 8% (було 5%); спілкування з друзями – 10% (було 9%); виставкові зали, музеї, театри, храми, церкви – 9% (було 6%); комп'ютерні ігри – 6% (було 13%).

У відповідях батьків контрольної групи дітей також відбулись помітні зміни. Так, інтенсивне спілкування з батьками, умови сімейного виховання зазначають 24% батьків (було 14,5%); книги,

журнали – 8% (було 4%); музика, пісні – 7,5% (було 5%); фільми, мультфільми – 22% (було 45%); спілкування з природою – 10% (було 6%); спілкування з друзями – 11,5% (було 8%); виставкові зали, музеї, театри, храми, церкви – 12% (було 7,5%); комп'ютерні ігри – 5% (було 10%).

За критерієм ідентифікації з носіями ідеалів Істини, Добра, Краси у дітей експериментальної групи спостерігаються позитивні зміни у впливі факторів на формування уявлень про духовний ідеал. Так, вплив телепродукції знизився із 75% до 51%; комп'ютерної мережі – з 10% до 9%. У впливі сімейного виховання, навпаки, спостерігається зростання із 6% до 12%; психолого-педагогічні умови навчання – з 5% до 18%; спілкування з природою – із 5% до 18%.

Значна динаміка змін простежується і у контрольній групі. Знижується кількість дітей із вибором такого фактору впливу як телепродукція (з 68% до 42%) та комп'ютерна мережа (з 13% до 8%). Зростає кількість дітей із вибором наступних факторів впливу. Зокрема, сімейне виховання (з 8% до 11,5%), психолого-педагогічні умови навчання (з 6% до 22,5%), спілкування з природою (з 5% до 16%).

За критерієм наслідування поведінки персонажів у експериментальній групі знизилась частота дитячих виборів таких казкових героїв: Цар Салтан (з 25% до 15%), Цариця (з 47% до 38%), Білка (з 5% до 2%), а суттєво зросла кількість дітей, які обрали Царівну Лебідь (з 8% до 23%), Князя Гвідона (з 15% до 22%).

У контрольній групі зміни також стосуються зменшення частоти виборів наступних казкових героїв: Цар Салтан (з 24% до 11%), Цариця (з 45% до 32%), Білка (з 5% до 0%), і значно зростає кількість дітей, які обрали Царівну Лебідь (з 11% до 29%), Князя Гвідона (з 13% до 28%). Це свідчить про зростання свідомого вибору ідеалів ідентифікацій, що лежить в основі формування уявлень про духовний ідеал дітей молодшого шкільного віку.

За критерієм обґрунтування власних уявлень про духовний ідеал кількість дітей експериментальної групи, що відзначаються високим рівнем сформованості уявлень про духовний ідеал, зросла з 15% до 24%, кількість дітей із середнім рівнем уявлень зросла з 49% до 64%, а з низьким рівнем сформованості уявлень про духовний ідеал з 36% знизилась до 12%.

У контрольній групі кількість дітей із високим рівнем сформованості уявлень зросла із 18% до 21%, з середнім рівнем зросла від 52% до 61%, а із низьким рівнем уявлень про духовний ідеал знизилась із 30% до 28%.

Проведене порівняння свідчить про те, що при створенні відповідних соціально-психологічних умов та організації обґрунтованої

роботи з дітьми вдається досягти кращих показників рівня сформованості уявлень про духовний ідеал.

Висновки. Реалізація програми формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку підтвердила можливість створення умов на основі використання таких форм і методів роботи як тематична розповідь учителя (психолога); читання та обговорення оповідань; психогімнастичні вправи; завдання на спільне виконання; театралізовані уроки вистави; образотворча діяльність (ліплення, аплікація); графічні тести на вільне та тематичне малювання; рухливо-ігрова терапія; екскурсії; перегляд відеоматеріалів і ауто релаксація.

Отже, успішність процесу формування уявлень про духовний ідеал дітей молодшого шкільного віку забезпечується завдяки розробці та реалізації спеціальної психолого-педагогічної програми формування уявлень про духовний ідеал у молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Поговори зі мною, мамо / Н. Д. Бабич. – К., 1992. – 48 с. (Серія 10: Гармонія)
2. Зубарева Е. Е. Стихи, рассказы, сказки...: Кн. для внеклас. чтения мл. школьников / Е. Е. Зубарева, Л. Р. Перский. – М.: Просвещение, 1981.
3. Игры: обучение, тренинг, досуг / Под. ред. В. В. Петрусиного. – М. : Новая школа, 1994. – 368 с.

О.В. Ринда, Л.А. Онуфрієва

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Формування образу Я-професіонала у студентів факультетів фізичної культури

Виникнення вибірково-позитивного ставлення до професії створює систему «людина – професія», усередині якої починається взаємодія об'єкта і суб'єкта відносин. Поняття «ставлення людини до професії» не може бути зведене до активності, що йде від суб'єкта. Дослідження професійної спрямованості, умов і рушійних сил її розвитку не може здійснюватись у відриві від впливів, що йдуть від іншого аспекту відносин, тобто від професії. Ідеальна модель відповідності між особистістю і працею повинна містити повний збіг об'єктивного змісту діяльності і її особистісного змісту.

Прояв вибірково-позитивного ставлення людини до обраної професії розуміється як початок їхньої взаємодії. Істотною особливістю цієї взаємодії є невідповідність між специфічним, суспільно значущим змістом професії й особистісним змістом її переваг.

Мета нашої роботи – теоретичне дослідження формування образу Я-професіонала у студентів факультетів фізичної культури.

Організація активної проби сил у сфері діяльності, на яку ми орієнтуємо студента, – найважливіша умова підвищення рівня його професійної спрямованості. Реалізація цієї умови передбачає таку організацію діяльності, при якій перед молодими людьми ставляться завдання, що розкривають специфіку діяльності, її творчі сторони.

При правильній організації навчальної діяльності студентів на кожному послідовному її етапі вимоги діяльності передбачають більш багатогранну, змінену потребу особистості. Досить широко розповсюджена точка зору, згідно з якою професійне становлення – це процес поетапного розвитку і реалізації суб'єкта професійного шляху, котрий здійснюється на основі цілеспрямованої активності особистості, комплексного врахування зовнішніх і внутрішніх, соціальних та індивідуальних факторів професіоналізації.

Аналіз спеціальної літератури показав, що проблема професійного становлення фахівця з фізичної культури висвітлювалася попередниками лише фрагментарно і не стала предметом окремої праці. Водночас, ціла низка напрямків досліджень, присвячених особистості та діяльності спеціалістів у сфері фізичної культури, можуть слугувати передумовою розгляду поставленої проблеми.

В якості таких підходів можна розглядати: проблеми професійної підготовки, психологічної готовності та компетентології майбутнього професіонала з фізичної культури та спорту, які досліджували С.М.Бекасов, А.О.Деркач, Т.І.Зернова, А.А.Ісаєв, Г.В.Петрова та ін.; генеза мотиваційної структури суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності у процесі професійного становлення, досліджувана Г.Д.Бабушкіним, В.І.Вороновою, Г.Б.Горською, Г.В.Ложкіним та ін.; компонентний склад професійно важливих якостей особистості, розроблений Ю.Я.Горбуновим та Т.В.Казаковою; інноваційні аспекти педагогічної позиції сучасного фахівця з фізичної культури і спорту, досліджені О.В.Конєєвою.

Процес професійного самовизначення фахівців з фізичної культури як об'єкт психолого-педагогічного вивчення виділений Н.Є.Касаткіною, яка розглядає професійне самовизначення як складне динамічне утворення, показниками якого є задоволеність обраним фахом, привабливість професійного майбутнього, мотиви

професійної діяльності, активність в освоєнні професії, самооцінка професійних якостей і здібностей, стійкість професійного вибору і фахова цілеспрямованість спеціалістів з фізичного виховання.

Генетичний підхід до вивчення закономірностей, особливостей та умов формування професійного інтересу до діяльності тренера використано у роботі Г.Д.Бабушкіна [1], який виділяє три вікові етапи: чуттєво-емоційний (період навчання у школі), раціональний (період професійної підготовки) та емпіричний (період роботи молодого фахівця). При цьому, на думку автора, найінтенсивніша перебудова в структурі професійного інтересу відбувається на чуттєво-емоційному та раціональному рівнях.

Для розвитку теорії професійного становлення фахівця з фізичної культури як багатопланового явища цікавими є і результати дослідження трансформації структури ідентичності майбутнього спортивного педагога на етапі професійної підготовки. Звертається увага на те, що ідентифікація студента із спортсменом є домінуючою впродовж усього часу навчання у ВНЗ. Іншими словами, у більшості студентів спорт залишається стрижневою цінністю, провідним видом діяльності. Емпірично встановлено, що показник ідентифікації себе з майбутнім фахівцем у галузі з фізичної культури постійно зростає і досягає найвищих значень на п'ятому курсі, коли це ототожнення починає посідати провідне місце в структурі діяльнісних самовизначень. На молодших курсах у більшості студентів відбувається конструювання, побудова цієї ідентифікації, але не презентація її у свідомість [3].

Вагомий внесок у розвиток психологічної готовності фахівця з фізичної культури зроблено В.Т. Чічікініним під час вивчення ним динаміки становлення її структурних компонентів – операціонального, інформаційного та мотиваційного. Автор показав, що рівень і направленість кореляцій між показниками компонентів професійної готовності свідчать про значущість методичної підготовки студентів на молодших курсах, незважаючи на те, що в цей період їх розвиток йде безвідносно до професійної готовності як цілісності [2].

Оригінальний погляд на проблему професійного становлення висловила О.М.Перфільєва [5] у ході вивчення вибору перспективи особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця з фізичної культури. Основна ідея цього підходу полягає у тому, що правильно складений акмеологічний проект та його гнучка реалізація є запорукою успіху і благополуччя. Центральне місце у концепції проєктивної біостратегістики майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту посідає уявлення автора про шляхи формування компетентності у питаннях життєвих стратегій особистості студентів-спортсменів.

Досліджуючи діяльність тренера-викладача з плавання, Л.П.Макаренко, поряд із традиційними конструктивними, організаторськими, комунікативними і пізнавальними вміннями, виділив ще одну групу професійних вмінь, яка отримала назву предметно-практичних [4]. До їхнього складу увійшли вміння, пов'язані з вирішенням конкретних задач практичних розділів спортивної підготовки у процесі безпосередньої взаємодії тренера-викладача із спортсменами. Автор при цьому відзначає високий взаємозв'язок рівня сформованості предметно-практичних умінь з іншими компонентами структури професійної діяльності тренера-викладача.

Одним із основних положень, якого дотримуються чимало дослідників цього напрямку, виступає розуміння того, що, не зважаючи на всю ситуативну неповторність, індивідуальність, присутність значної кількості імпровізованих моментів у тренерській діяльності, вона все ж таки є процесом плановим, у якому особливо важлива загальна мета, що ставить перед собою тренер. При цьому цільова основа тренерського плану є, насамперед, передбаченням результату діяльності в образі можливого майбутнього.

Важливо також зазначити, що основною ідеєю, котрій підпорядковані ці дослідження, є визнання професійної діяльності фахівця з фізичної культури і спорту сферою, у якій він реалізує свої найважливіші інтереси і потреби. Це й складає його Я-концепцію професійного становлення.

Психологічними чинниками професійного становлення студентів університетів виступають загальні уявлення про: а) аксіологічний фактор – цінність їхнього фаху, б) феноменологічний фактор – соціальні прояви діяльності. Ці уявлення здатні перебувати у дисонансі або суперечити один одному. Сумісна дія факторів зумовлює позитивне самоусвідомлення фахівців. Зміна умов діяльності або зіткнення із проблемами у професійній діяльності призводить до кризи самоусвідомлення. З огляду на відсутність у процесі соціалізації об'єктивних, заданих умовами перепоп (фрустраторів), таке зіткнення з необхідністю породжує переживання фрустрації. Відсутність толерантності до фрустраторів надає психічному стану деструктивних проявів.

Заздалегідний дисонанс аксіологічних і феноменологічних факторів зумовлює, натомість, толерантне їхнє сприйняття, готовність до зіткнення з ними. Ця готовність може проявлятися активно (пошук соціально- організаційних засобів їх усунення), або пасивне входження суб'єкта до субкультури фахівців, звуження кола спілкування, поділ світу на «своїх» і «чужих». Такий пасивний засіб реагування може породжувати фрустрацію як перманентну особистісну якість.

Успішне професійне становлення вимагає розвинутої особистісної, професійної (предметної) та соціальної рефлексії, а також сформованості на її базі конструктивної професійної самосвідомості, яка передбачає творче ставлення до аксіології та феноменології фаху, особистісну самореалізацію, а також уміння втілювати власні переконання у професійній діяльності.

Висновки. Проведений аналіз досліджень дозволив нам прийти до висновків що: професія – це не лише діяльність, а і процес виробництва духовно- матеріальних цінностей у певних соціокультурних умовах.

Досвід професіонала є усвідомленням законів ідеальної форми та змісту предметів; мотиви – це засоби виробництва; професіонал повинен перетворювати дискурсивно-логічні структури в інтуїтивно-образні схеми чи конструкції, які торкаються предмета виробництва; професіонал повинен мати системне, а краще синтетичне мислення; детермінізм та обмеженість професіонала знімається синтезом інтуїтивного відображеного змісту, не обмеженого професійними стандартами сприйняття дійсності та культури перетворенням отриманих таким чином образів у системні, цілісні схеми.

Список використаних джерел

1. Бабушкин Г.Д. Актуальные проблемы профессионального становления и воспитания специалистов по физической культуре и спорту / Г.Д.Бабушкин // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №7. – С.11-15.
2. Волянюк Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера: монографія / Н.Ю. Волянюк. – Луцьк: волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
3. Воронова В.І. Особливості становлення структури ідентичності студентів-спортсменів / В.І.Воронова, Г.В.Ложкін, О.М.Плющ // Науковий вісник ВДУ ім. Лесі Українки. – 1998. – №8. – С.146-150.
4. Макаренко Л.П. Профессионально-педагогическое мастерство тренера ДЮСШ по плаванию / Л.П.Макаренко. – М. : ГЦОЛИФК, 1986. – 35 с.
5. Перфильева Е.Н. Развивающийся профессионал в сфере физической культуры и спорта и его жизненные стратегии: [монография] / Е.Н.Перфильева. – Спб.: АФК им.П.Ф.Лесгафта, 2000. – 137 с.

*В.О. Сич
м. Кам'янець-Подільський, Україна,
В.М. Сич
м. Київ, Україна*

Психологічні типи студентської молоді залежно від особливостей змісту структурних компонентів їх економічного самовизначення

Постановка проблеми. В періоди трансформаційних процесів суспільства, коли змінюються системи цінностей в індивідуальній, груповій та масовій свідомості населення, важливе місце займає економічне самовизначення особистості і групи. Економічне самовизначення суб'єкта виступає важливим фактором його економічної активності.

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. Економічне самовизначення правомірно розглядати як найважливіший психологічний чинник успішної професіоналізації молоді людини [1-5].

Мета дослідження: визначити основні типи студентської молоді залежно від особливостей змісту структурних компонентів їх економічного самовизначення.

Методика та організація дослідження. Дослідження змістових характеристик структурних компонентів економічного самовизначення (когнітивного, афективного та конативного компонентів) студентської молоді та особливості конфігурації цих структурних складових здійснювалося за допомогою виділених нами блоків питань стандартизованої програми дослідження економіко-психологічних характеристик особистості А. Журавльова та Н. Журавльової, в адаптації І. Осипенко, а також процедури факторного та кластерного аналізу.

Емпіричне дослідження проводилося в 2011-2012 рр. на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вибірку досліджуваних склали 227 студентів (54 студента економічного, 64 студента філологічного, 54 студента педагогічного та 55 студентів психологічного факультетів).

Результати дослідження. В результаті проведення *факторного аналізу* було визначено шість факторів (70,4% загальної дисперсії), які визначили зміст економічного самовизначення з певною конфігурацією структурних складових.

У результаті процедури кластеризації було виділено 4 класи (типи) студентської молоді за змістовими показниками структурних компонентів економічного самовизначення.

Перший тип студентської молоді («економічно-активний») (16,3% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення зумовлює позицію економічного суб'єкта, що характеризується активними економічними діями для досягнення економічного успіху, повним психологічним несприйняттям бідності та державної форми власності, ставленням до власника як такого, який володіє цінними паперами банків, підприємств.

Другий тип («економічно-зацікавлений») (24,2% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення зумовлює позицію економічного суб'єкта, яка характеризується економічною зацікавленістю та діловою й економічною активністю, що спрямовані на підвищення власних доходів та доходів родини.

Третій тип студентської молоді («економічно-перспективний») (25,1% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення характеризується задоволеністю матеріальним добробутом, споживчими інтересами, здібностями до зайняття приватним бізнесом, позитивним ставленням до бідних людей та до економічного статусу майбутніх друзів, інтересом до індивідуальної, приватної форми власності.

Четвертий тип («економічно-пасивний») (34,4% від загальної вибірки) за показниками економічного самовизначення зумовлює позицію економічного суб'єкта, який характеризується негативним ставленням як до грошей так і до власника.

Висновки. Аналіз типів економічних суб'єктів за змістовними показниками структурних компонентів економічного самовизначення встановив, що перший тип (економічно-активний) хоча охоплює найменшу кількість студентської молоді (16,3%), але він має найбільшу кількість позитивних змінних (32,8% від загальної дисперсії), які характеризують його як найбільш економічно ефективного. Четвертий тип (економічно-пасивний), навпаки, охоплює найбільшу кількість економічних суб'єктів (34,4%), але має найменшу кількість змінних (6,3% від загальної дисперсії), які, за результатами їх аналізу, характеризують його як найменш схильного до економічної активності. Варто підкреслити, що розвиток економічного самовизначення даної категорії студентської молоді можна здійснити тільки за допомогою спеціального економічно-психологічного навчання.

Список використаних джерел

1. Журавлєв А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлєв, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.

2. Журавлев А.Л. Самоопределение молодежи в экономической среде / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. А.С. Чернышева. – Курск, 2006. – С. 126-127.
3. Комаровська В.Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів: Дис...канд.психол.наук: / В.Л. Комаровська / 19.00.10. – К., 2006. – 217 с.
4. Хащенко В.А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности / В.А. Хащенко // Проблемы экономической психологии. – Т 2. – М., 2005. – 644 с.
5. 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.

А.В. Сімко

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Психомоторна активність та психомоторний розвиток дітей дошкільного віку

В історії психологічної думки активність психіки вивчали різні дослідники. Німецький філософ-ідеаліст Г. Лейбніц запропонував поняття «аперцепція», яке означало особливу силу духу, внутрішню активність. Учений стверджував, що активність є й у відчуттях, оскільки вони дають людині можливість щось помітити, виділити з великої кількості перцепцій ті, які потім будуть усвідомленими.

Представник німецької емпіричної психології Г.Е.Мюллер, досліджуючи пам'ять і уявлення з позицій асоціанізму, дійшов висновку, що в пам'яті діє установка на запам'ятовування. Щодо психомоторної активності, то тут важливим є відкритий автором феномен «моторної установки». Вчений виявив, що багаторазове порівняння досліджуваним двох предметів, різних за масою, викликає у нього ілюзію сприйняття і двох наступних предметів рівних за масою як нерівних. Отже, попередня неусвідомлена готовність обстежуваного виконувати один із варіантів дії є феноменом, що доводить активність психіки у її взаємозв'язку з моторикою.

Щодо активності психічного відображення, то С.Д.Смирнов наголошує на важливості для цього цілісного образу світу. Водночас

функціонування останнього як активного початку відображення можливе тільки тому, що сам він має діяльну і соціальну природу. Іншими словами, активність психіки нероздільно пов'язана з моторною взаємодією людини із навколишнім середовищем.

У сучасній психологічній науці чимало праць присвячені систематизації і комплексному аналізу розвитку нормальної психіки дитини та з певними її порушеннями, у яких визнається єдність взаємодії моторних, пізнавальних і емоційних виявів психіки. Розуміння цієї психомоторної взаємодії особливо важливе для дослідження розумової відсталості як педагогічної проблеми.

Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, і в ній вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. Природа дитини така, що вона схильна до рухів, до психомоторних виявів. Констатуємо також, що моторику можна відносно легко зареєструвати. Це пояснює, чому в психодіагностиці широко застосовують моторні методики.

Поняття «психомоторика» запропонував І. М. Сеченов. Учений виходив з того, що довільні рухи людини є психомоторними, оскільки спочатку утворюється думка про необхідність рухів, а потім і самі рухи. М.О.Бернштейн відзначив, що рухи – це майже єдина форма життєдіяльності, за допомогою якої організм не просто взаємодіє із середовищем, а активно впливає на нього, змінюючи чи прагнучи змінити його в потрібному для нього напрямку. Навіть більше, психіка не тільки причинно зумовлює рухи, а й сама виявляється в моторних реакціях. Психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в сенсомоторних, ідеомоторних і емоційно-моторних реакціях та актах. Психічні процеси так чи так виявляються в скороченнях м'язів чи зміні м'язового напруження. Психомоторна активність включає в себе й перцептивні та інтелектуальні компоненти. Є.П.Ільїн вважає, що психомоторна сфера людини містить два великі блоки: моторні уміння і моторні якості (здібності).

Щодо психомоторної активності розумово відсталих дітей, А.І.Шинкарук у своїй монографії зазначив: «Розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування, як особистості, залежить від її рухових спроможностей... Психомоторика значною мірою визначає можливості засвоєння культурно-історичного досвіду, обтяженого інтелектуальними вадами учня... Соціалізація дітей-олігофренів шляхом посиленої трудової діяльності та занять фізичною культурою створює нові можливості для їх психічного розвитку: організація поведінки, стимуляція утворень нових уявлень, збагачення мовлення тощо».

Стійке органічне порушення пізнавальної діяльності дитини, зазвичай, супроводжується певною координаційною ригідністю.

Таким дітям важко відійти від раніше засвоєних координаційних механізмів навіть в умовах, коли це однозначно доцільно зробити. Ця психомоторна недорозвиненість пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань та вадами орієнтувально-дослідницьких можливостей розумово відсталих дітей.

Отже, психіка за своєю суттю активна, що забезпечує випереджальне відображення дійсності й побудову на його основі моторної поведінки суб'єкта. Навіть більше, побудова образів психіки нероздільно пов'язана з роботою м'язів, а психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в рухах тіла.

Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості. За цими показниками психомоторної сфери хлопчики і дівчатка дошкільного віку майже не розрізняються між собою (виняток – метання м'яча на дальність).

Висновки. У дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності спостерігається відставання від дітей з нормальним психофізичним розвитком у виявах психомоторної активності, насамперед, у спілкуванні з дорослим, в змісті ігрових дій, в довільності керування діями.

Л.П. Скорич

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Психологічні засади реалізації індивідуального підходу у навчанні

Говорячи про психологічні засади реалізації індивідуального підходу у навчанні, ми маємо на увазі, перш за все, таке: теоретично-психологічне обґрунтування самої сутності цього процесу, викремлення серед безлічі індивідуально-психологічних особливостей змістовних системостворюючих «одиниць», які й повинні стати предметом педагогічного впливу; психологічний зміст самого процесу індивідуального підходу в професійній діяльності вчителя.

Перше, що звертає на себе увагу, і що робить проблему дійсно невіршчуваною, це тлумачення індивідуального підходу як процесу врахування окремих психологічних особливостей учня в навчанні. Причому, термін «врахування» зустрічається буквально у всіх роботах, так чи інакше пов'язаних з проблемою, яка розглядається.

Фактично, мова йде про загальноприйняту теоретичну позицію, яка, між тим, суперечить сутності розвиваючого навчання та уявленню про цілісність особистості в її розвитку.

Наступним важливим моментом є необхідність визначення взаємозв'язку вікових та індивідуальних особливостей психічного розвитку, адже, на наш погляд, здійснення індивідуального підходу не може не залежати від того стану розвитку, на якому знаходиться учень. Між тим, традиційно, в роботах, присвячених індивідуальному підходу, це питання спеціально не розглядається. Воно теж ніби мається на увазі, коли дослідження присвячене якомусь конкретному віковому періоду. Але цього недостатньо. Іноді дослідники декларують думку Д.Б.Ельконіна про те, що «вікові особливості завжди існують у формі індивідуальних варіантів розвитку» [5, с.259], але будують свою роботу так, ніби не існує наступної фрази Ельконіна: «Розуміння індивідуальних особливостей лише як якостей особистості неповне. Дитина, як істота, що росте, завжди являє собою і індивідуальний варіант вікового розвитку» [5, с.259]. Найважливішим тут є те, що, за Л.С. Виготським: «Розвиток здійснюється не таким шляхом, що змінюються окремі сторони особистості дитини, в результаті чого відбувається перебудова особистості в цілому – в розвитку існує якраз зворотна залежність: особистість дитини змінюється як ціле в своїй внутрішній будові, і законами зміни цього цілого визначається рух кожної її частини» [1, с.256]. Тож, в кожному віці є центральна лінія розвитку, що забезпечує зміну особистості в цілому. Ця лінія утворює єдність з провідною діяльністю, в котрій і розвиваються центральні психічні новоутворення віку. Зміна інших психічних структур дитини є вторинною, але такою, що особистість завжди являє собою унікальний індивідуальний ансамбль. Мова, як бачимо, йде про те, що здійснення індивідуальною підходу можливе лише з використанням положень і закономірностей генетичної психології (принаймні, в тому її розумінні, що склалися в школі С.Д. Максименка [4]).

Таке розуміння психологічного предмету індивідуальною підходу відповідає, також, положенню Г.С.Костюка, який, відносно розвитку індивідуальних способів розвитку учня зазначав, що суттєвими стають лише ті навчальні здобутки, які узагальнюються, поширюються на всю сукупність його індивідуального досвіду [3].

Наступним дуже важливим моментом є розуміння українськими вченими індивідуальної своєрідності людини, як такої, що розвивається. У контексті нашої роботи є важливими два моменти. Перше, це уявлення Г.С. Костюка про співвідношення вікового і індивідуального. «Кожна особистість, – зазначає вчений, – проходить загальні для всіх індивідів вікові ступені, але проходить їх по-

різному. З'являються індивідуальні відмінності в самому процесі розвитку і його результатах: у функціональних особливостях нервової системи, у фізичних, розумових, емоційних, моральних та інших властивостях, інтересах, нахилах, здібностях, темпераментах і характерах людей» [2, с.143].

Друге положення Г.С. Костюка стосовно категорії розвитку в контексті індивідуального підходу навчання є, на нашу думку кардинальним: «... завдання індивідуального підходу до учнів у навчальній роботі не зводиться тільки до того, щоб «пристосовувати» навчання до індивідуальних особливостей учнів. Це тільки одна їх сторона. Друга сторона не менш важлива і полягає в тому, щоб впливати на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного» [2, с.149]. Принциповість цього положеннями бачимо в тому, що тут вчений долає пасивну схему «врахування», замінюючи її моделлю розвитку. Вчитель має не просто врахувати індивідуальні риси учня, а повинен сприяти розвитку індивідуальності. Треба згодитися, що для практичної педагогіки це досить незвичайно – не «вирівнювати» учнів класу шляхом маніпулювання з індивідуальними властивостями, а прагнути, щоб учні були більш несхожими, своєрідними.

Висновки. Загалом зазначимо, що розуміння реалізації індивідуального підходу через розвиток окремих сутнісних психологічних структур («одиниць») ґрунтується на уявленні культурно-історичної теорії про те, що розвиток психіки означає не стільки визрівання і формування окремих, не пов'язаних між собою психологічних ознак, скільки утворення нових зв'язків між ними.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Выготский Л.С. //Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1998. – 600 с.
3. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк// Методологические и теоретические проблемы психологии /Под ред. Е.В.Шороховой. – М.: Наука, 1969. – С. 118-119.
4. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии)/ С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
5. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин//Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 258-280.

Дослідження відмінностей в оцінці студентами різних інститутів (факультетів) технічного університету соціально-психологічних умов навчання

Дослідження соціально-психологічних умов навчання студентів в університеті проводилось за допомогою авторської методики «Діагностика соціально-психологічних умов навчання студента». Методика була розроблена на основі аналізу досліджень вітчизняних та закордонних вчених щодо соціально-психологічних умов, що сприяють навчанню та підготовці студента до майбутньої професійної діяльності у вищому навчальному закладі [1; 2; 3; 4 5].

Дослідження оцінки студентами умов навчання за шкалою методики «*матеріально-технічні та соціальні умови*», яка спрямована на дослідження умов навчання в університеті, наявність вільного доступу до Інтернету, коштів, щоб харчуватись на перервах між лекціями та після занять, задоволення студентами студентською групою, наявністю доступу до навчальної інформації (посібники, конспекти, книжки) та умов для практичного розвитку професійних умінь та навичок. Чим вищим є показник за цією шкалою, тим кращими є їх умови для навчання.

В результаті дослідження відмінностей між інститутами технічного університету у рівнях розвитку та задоволення студентами умовами навчання за критерієм *хі-квадрат* було встановлено статистично значущі показники, які свідчать про відмінності між рівнем задоволення студентами соціально-психологічними та матеріальними умовами навчання та інститутом, у якому навчаються студенти університету (на прикладі НУ «Львівська політехніка») (Табл. 1).

З таблиці 1 слідує, що рівень матеріально-технічних та соціальних умов навчання високі, показники мають: 42,0 % студентів ІЕСК (Інститут енергетики та системи керування), 28,3 % студентів ІКТА (Інститут комп'ютерних технологій, автоматики та метрології), при цьому студентів із низькими показниками за цією шкалою є найменше – 13,6% студентів ІЕСК та 12,6 % студентів ІКТА. Слід зауважити, що наукова діяльність інституту ІЕСК визнана однією з кращих за 2012 навчальний рік.

В ІТРЕ, який також є одним із провідних інститутів за рівнем наукової діяльності, студенти, що оцінили низькими показниками *матеріально-технічні та соціальні умови навчання* складають 17,9% опитаних з цього інституту (див. Табл. 1).

Вплив Інституту, в якому навчаються студенти, на рівень задоволення соціально-психологічними та матеріальними умовами навчання (при $p \leq 0,00001$)

Інститути	Соціально-психологічні та матеріальні умови навчання (розподіл у %)								
	Матеріально-технічні та соціальні умови			Соціально-психологічні проблеми			Науково-технічна база та організація навчального процесу		
	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.
ІНЕМ	16,5	29,7	53,8	16,9	31,2	51,9	14,9	29,9	55,2
ІМФН	26,1	28,1	45,8	16,9	31,2	51,9	25,6	28,6	45,8
ІБІД	13,1	10,6	76,3	26,3	53,8	20,0	21,3	6,3	72,5
ІЕСК	42,0	13,6	44,4	42,0	17,3	40,7	22,2	8,6	69,1
ІКНІ	17,9	22,2	59,8	14,5	35,9	49,6	17,9	26,5	55,6
ІМТ	14,7	24,4	60,9	9,1	63,5	27,4	10,7	26,4	62,9
ІКТА	28,3	12,6	59,1	29,1	22,0	48,8	29,9	14,2	55,9
ІГСН	26,1	27,1	46,8	18,8	35,8	45,4	29,8	16,1	54,1
ІНПП	28,2	26,2	45,6	20,1	28,2	51,7	28,2	24,8	47,0
ІТРЕ	23,1	17,9	59,0	15,4	23,1	61,5	25,6	28,2	46,2
Аспірантура	23,4	14,1	62,5	1,6	70,3	28,1	7,8	9,4	82,8
ІАРХ	22,2	18,5	59,3	18,5	29,6	51,9	18,5	24,1	57,4
ІХХТ	24,6	21,7	53,6	24,6	18,8	56,5	36,2	18,8	44,9

Високий рівень розвитку соціально-психологічних проблем (розчарування у навчанні, пошук підробітку, коли студенти вважають що батьки не розуміють їх матеріальних та життєвих проблем) є в 42,0 % студентів ІЕСК (Інститут енергетики та системи керування), 29,1%. ІКТА (Інститут комп'ютерних технологій, автоматики та метрології) та в 24,6 % ІХХТ (Інститут хімії та хімічних технологій). Отже, можна зробити висновок, що в цих інститутах студенти найбільше потребують матеріальної та морально-психологічної підтримки.

Найбільше студентів із низьким рівнем соціально-психологічних проблем (студенти задоволені навчанням, матеріальним рівнем та стосунками з батьками) є в студентів ІМТ (Інститут інженерної механіки та транспорту) – 63,5 %, ІБІД (Інститут будівництва та інженерії доквілля) – 53,8 % та студентів аспірантури – 70,3 % студентів (див. Табл. 1).

Рівень розвитку *науково-технічної бази та організацію навчального процесу* високими показниками оцінили: 36,2 % студентів ІХХТ (Інститут хімії та хімічних технологій), який також визнано одним з найкращих інститутів за 2012 рік; 29,9% ІКТА (Інститут комп'ютерних технологій, автоматики та метрології). Лише 7,8% студентів аспірантури високо оцінили рівень *науково-технічної бази та організацію навчального процесу* (див. Табл. 1).

Найменше студентів, які оцінили низькими показниками рівень *науково-технічної бази та організацію навчального процесу* є студенти ІБІД (Інститут будівництва та інженерії довкілля) – 6,3%, ІЕСК (Інститут енергетики та системи керування) – 8,6% студентів та 9,4 % студентів аспірантури (див. Табл. 1).

Необхідно врахувати те, що вимоги до рівня *науково-технічної бази та організації навчального процесу* відрізняються в інститутах інженерно-технічного напрямку та гуманітарного напрямку. Хоча в більшості ці вимоги є спільними, наприклад наявність фахової літератури, лабораторій із сучасним обладнанням тощо.

Висновки. Отже, в результаті проведеного дослідження можна зробити висновки про те, що існують відмінності в оцінках студентами різних інститутів (факультетів) соціально-психологічних умов навчання, а сучасні технічні університети мають потреби у покращенні матеріально-технічної бази.

Список використаних джерел

1. Агаджанян Н. А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие РУДН / Н. А. Агаджанян. – М.: Просвещение, 2006. – 284 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія/ Л.М. Карамушка. – Київ: Ніка-центр, 2000. – 332 с.
3. Мамаєв Д.Ю. Соціально-психологічна адаптація молоді до умов навчання у вищому навчальному закладі / Д.Ю. Мамаєв. Електрон. ресурс. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/mamaev.pdf
4. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.П. Сергєєнкова. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
5. Федосова Г.Л. Соціально-психологічні умови подолання комунікативних бар'єрів студентської молоді: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Г.Л. Федосова ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 20 с.

Психологічний аналіз спрямованості особистості студентів вищої школи

З кожним днем все більш вагомими стають вимоги до особистості майбутнього фахівця, рівня його підготовки до майбутньої професійної діяльності. У таких умовах важливою стає спрямованість особистості як властивість, яка виявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною діяльністю та вдосконалюватися у ній.

Проблемою спрямованості особистості займалися як вітчизняні (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Б.І. Додонов, С.Л. Рубінштейн, Б.А. Сосновський, П.М. Якобсон та ін.), так і зарубіжні (А. Маслоу, К. Менгер, П. Хейне, Х. Хекхаузен та ін.) учені. Ними сформульовано основні теоретичні положення проблеми спрямованості особистості, виокремлено та охарактеризовано типи спрямованості тощо.

Спрямованість визначає життєву позицію особистості, складає найважливішу сторону життєдіяльності людини, визначає її соціальну та етичну цінність. Звернення до проблеми вивчення спрямованості у психології не є випадковим і має важливе значення для перспективи вивчення особистості. Адже завдяки спрямованості реалізується вибір провідної поведінки людини.

Вперше у вітчизняній психології поняття спрямованості особистості ввів С.Л. Рубінштейн, який визначив її через установки та тенденції, потреби, інтереси й мотиви. Він розглядав спрямованість особистості як сукупність різних тенденцій, в основі яких лежать потреби, мотиви діяльності.

Спрямованість особистості визначає активну та цілеспрямовану поведінку людини. Вона є складною психологічною властивістю, яка являє собою стійку систему внутрішніх спонукань і життєвих цілей людини. Спрямованість показує, до чого прагне людина у своєму житті і, що їй до цього спонукає [1].

У наукових джерелах здійснюються спроби класифікації різних видів спрямованості. Як правило, ця класифікація ґрунтувалася на загальнофілософському уявленні про те, що людина у своєму житті реалізує три найважливіші типи ставлення до об'єктивної дійсності: до суспільства, до праці, до себе [2]. Відповідно до цього її виокремлювали спрямованість на спілкування, спрямованість на справу та спрямованість на себе.

Мета дослідження полягала у вивченні психологічних особливостей спрямованості особистості студентів.

Учасниками дослідження стали 82 студенти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Нами було проведено методичку діагностики спрямованості особистості («Орієнтаційна анкета») (В. Смейкал, М. Кучер) [3, с. 164-171]. Результати експериментального дослідження спрямованості особистості показали, що у більшості студентів вищої школи переважає спрямованість на спілкування (у 45,1 %). Майже у третини опитуваних виявилася спрямованість на справу (у 34,1 %). У 20,7 % студентів проявляється спрямованість на себе.

Отже, майже у половини студентів вищої школи (у 45,1 %) виявилася спрямованість на спілкування. Студенти зі спрямованістю на спілкування намагаються підтримувати гарні взаємовідносини з оточуючими. Вони схиляються до спільної діяльності та роботи у колективі. Нерідко інтереси групи у них є вищими за власні. Такі студенти зорієнтовані на соціальне схвалення, залежать від групи та колективу, відчувають потребу в підтримці та прихильності оточуючих.

Студенти зі спрямованістю на спілкування уникають прямого розв'язання проблеми; поступаються тиску групи; не висловлюють оригінальних ідей; не беруть на себе відповідальність, коли мова йде про вибір та реалізацію завдань.

Третина опитуваних студентів (34,1 %) має спрямованість на справу. У них проявляється зацікавленість у розв'язанні ділових та навчальних задач. Будь-яку роботу вони намагаються виконувати якнайкраще та якнайкисніше. Здебільшого вони зорієнтовані на ділову співпрацю, мають здатність до відстоювання власної думки.

У студентів вищої школи зі спрямованістю на справу переважають мотиви, які генеруються самою навчальною діяльністю, їм властиве захоплення процесом діяльності, прагнення до пізнання, оволодіння новими навичками та вміннями. Зазвичай такі студенти прагнуть до співпраці та домагаються найбільшої продуктивності роботи групи.

Студенти зі спрямованістю на справу допомагають членам навчальної групи висловлювати власні думки та переконання; підтримують групу та окремих осіб задля досягнення поставленої мети; легко, доступно та лаконічно викладають власні думки, міркування та спостереження; не ухиляються від безпосереднього розв'язання проблеми, не намагаються перекласти вирішення проблемного питання на інших.

Експериментальне дослідження встановило, що у 20,7 % студентів переважає спрямованість на себе. Такі студенти зорієнтовані на пряму винагороду й задоволення власних бажань безвідносно до вимог діяльності й потреб навчального колективу. У таких студентів нерідко виявляється агресивність у досягненні мети, владність, схильність до суперництва, дратівливості, тривожності. Вони нерідко намагаються перевершити у досягненнях інших.

Студенти зі спрямованістю на себе більше зайняті собою і своїми почуттями та проблемами, аніж питаннями навчального колективу; нерідко роблять необґрунтовані та поспішні висновки про інших людей, оточуючих; намагаються нав'язати свою думку групі, оскільки вважають, що вони найкраще орієнтуються у питанні; оточуючі у їх присутності не почувуються вільно та нерідко розкуто намагаються припинити взаємодію.

Висновки. Варто зазначити, що спрямованість особистості студентів формує їх активну діяльність та взаємодію у соціумі, навчальному колективі. Від спрямованості нерідко залежить поведінка особистості, її бажання, потреби, цінності, переконання, стійка система внутрішніх спонукань і життєвих цілей людини.

Список використаних джерел:

1. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы / Н.И. Конюхов. – М.: Макцентр, 1994. – 182 с.
2. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования: учебное пособие / Е.М. Никиреев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.
3. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.

І.В. Федосєєва

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Особливості розвитку компетентності старшокласників у спілкуванні

Постійне ускладнення соціальних відносин, що прискорює хід розвитку суспільства, породжує соціальне замовлення на вивчення однієї із важливих і досить складних проблем сучасної соціальної психології – компетентності особистості в спілкуванні. Складність вивчення означеної проблеми визначається тим, що спілкування пронизує всі сфери людської життєдіяльності.

Компетентність особистості в спілкуванні – одна із важливих і досить складних проблем сучасної соціальної психології. Важливість звернення до неї диктується насамперед запитами практики. Розвиток компетентності у спілкуванні, як особистісної якості старшо-

класників, викликає закономірний інтерес дослідників, педагогів, психологів-практиків, широких кіл громадськості, що обумовлено зростанням соціальних очікувань по відношенню до освітніх установ. Особливо актуальною на сьогодні уявляється проблема комунікативної компетентності в молодіжному середовищі. Проте досліджень, присвячених розвитку компетентності особистості у спілкуванні, недостатньо. Маловивченими в сучасній психології залишаються деякі аспекти розвитку комунікативної компетентності як професійно-важливої якості особистості в умовах навчання у старших класах загальноосвітніх шкіл. Недостатньо повно визначено основні компоненти змісту комунікативної компетентності, фактори, що впливають на її розвиток та формування в старшому шкільному віці, психолого-педагогічні умови, створення яких здатне позитивно впливати на зміни стилю взаємодії в учнівському середовищі [3].

Проведене нами емпіричне дослідження особливостей розвитку компетентності учнів старших класів у спілкуванні уможливило виокремлення основних напрямків розвитку означеного феномену:

- у навчанні спілкування старшокласників першочергова увага має приділятися розвитку їх як особистостей, зокрема поглибленню комунікативного змісту і моральної спрямованості особистісної мотивації, що є підґрунтям формування комунікативних якостей і вмінь [1];
- у процесі розвитку компетентності у спілкуванні доцільно застосовувати діалогічну комунікативну стратегію, яка стверджує рівнопартнерські принципи міжособистісної взаємодії, рівноправну співпрацю в системі «вчитель – учні». Вона веде до встановлення особистісного психологічного контакту, який забезпечує найбільшу сприйнятливість до психологічних впливів. Вироблення комунікативної компетентності, що відбувається у процесі становлення особистості старшокласника в умовах навчально-пізнавальної діяльності й спілкування, вимагає інтеграції зусиль вчителя (психолога) і учня за допомогою співпраці та співучасті в навчально-виховному процесі;
- компетентність у спілкуванні виникає і змінюється в результаті міжособистісної взаємодії впродовж усього життя людини, тому важливо виховати у старшокласника свідоме прагнення до саморозвитку, сформувати потребу в постійному комунікативному вдосконаленні, в тому числі у процесі майбутньої професійної діяльності;
- необхідно постійно вдосконалювати мовлення учня в діалогах, дискусіях, бесідах, розвивати вміння говорити зрозуміло та цікаво для співрозмовника і водночас уміти його слухати та чути;

- у навчально-виховній роботі потрібно враховувати і те, що суб'єкти навчального спілкування вирізняються за ступенем складності їх особистісної структури, мають різні комунікативні можливості, які потрібні для успішної взаємодії з ними всіх інших її учасників, їм властиві різні рівні розвитку компетентності у спілкуванні. Тому потрібно дотримуватися й індивідуального підходу в роботі з психокорекції розвитку тих чи тих складових компетентності у спілкуванні [2].

Нарешті, потрібно широко впроваджувати в навчально-виховний процес такі розвивальні технології, які сприяли б формуванню в старшокласників мотивів, інтересів, схильностей, переконань, цілей тощо. Актуалізуючись у свідомості, ці мотиваційні утворення спонукатимуть учня до самоаналізу, самовиховання і саморозвитку, слугуватимуть становленню комунікативних характеристик як структурних компонентів його особистості.

Список використаних джерел

1. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури особистості школяра : автореф. дис. ... док. психол. наук : спец: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.М. Корніяка. – Київ, 2007. – 42 с.
2. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
3. Тимофієва М.П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.П. Тимофієва. – Київ, 2008. – 21 с.

О.В. Шевчук

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Психолого-педагогічні аспекти формування фахової компетентності майбутнього вчителя фізики в умовах особистісно-орієнтованого навчання

Підготовка компетентного фахівця, готового до постійного професійного зростання, є пріоритетним завданням сучасної професійної освіти. Проблема формування професійного майбутнього

вчителя фізики в умовах особистісно орієнтованого навчання приділяється багато уваги українськими вченими та викладачами (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, П. Атаманчук та ін.). У своїх дослідженнях вони звертають увагу на необхідності використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь майбутнього вчителя фізики в процесі його фахової підготовки в умовах особистісно орієнтованого навчання, вироблення на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення. Організація навчально-виховної роботи повинна передбачати варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору, залучення студентів до активної громадської роботи. Тільки побудований на цих принципах навчальний процес у ВНЗ зможе закріпити в свідомості майбутнього педагога професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного фахового вдосконалення [2, 744].

Базовою характеристикою педагогічної сформованості майбутнього вчителя фізики, є його професійно-психологічна підготовка. Суть взаємодії цих компонентів загально особистісної спрямованості полягає в тому, що добре побудований процес професійно-психологічного навчання створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку і закріплення якостей, яких вони набули до вступу у ВНЗ, але й розвитку та формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога, його фаховій спрямованості, психологічна підготовка розглядається як стрижень формування особистості майбутнього вчителя, від сформованості якого залежить, як саме, яким чином будуть вирішуватися особистістю професійно-педагогічні завдання [3].

Для вирішення цієї проблеми необхідне вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя фізики, які розглядаються в сучасних педагогічних дослідженнях, передбачають внесення суттєвих змін і доповнень у діючий процес навчання студентів ВНЗ завдяки тому, що спостерігається певна незадоволеність суспільства професійно-методичною підготовкою вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Дослідження у цій галузі спрямовані на розробку моделі діяльності вчителя в умовах модернізації освіти, виявлення професійно значущих функцій і актуальних організаційних форм навчання. Разом з тим, далеко не всі аспекти процесу навчання достатньо розроблені. Розуміння окремих завдань у даний час часто носить дискусійний характер, в їх вирішенні спостерігається ситуативно-організаційна спрямованість, а подекуди і недостатня наукова обґрунтованість, що потребує додаткових досліджень. До їх чис-

ла відноситься проблема організаційно-дидактичного забезпечення особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя фізики.

Проблема методичної підтримки процесу навчання постійно є предметом уваги переважної більшості методистів-фізиків та вчителів-практиків. Унаслідок 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. Отже, фахова підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах особистісно-орієнтованого навчання базується на урахуванні особистісних психологічних якостях та інтересах студентів і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно-орієнтованого навчання – це процес створення таких психолого-педагогічних умов, які б сприяли активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно-орієнтованої розвиваючої взаємодії у системі «викладач-студент».

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. Онуфрієва Л.А. Проблема психологічної підготовки майбутніх педагогів / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 739-750.
3. Ткаченко Т.В. Розробка проблеми становлення майбутнього вчителя українськими вченими [Електронний ресурс] / Т.В. Ткаченко. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>. – Назва з екрану.

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*О.В. Коган, І.Л. Рудзевич
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Оптимізація валеологічної освіти у процесі формування здорового способу життя у розумово відсталих учнів

Серед пріоритетних напрямків розвитку освіти, що визначені Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, виділено пропаганду здорового способу життя, стимулювання прагнення до здорового способу життя. Вагоме значення має у розв'язанні цих проблем валеологія. Як наука про здоров'я, вона має забезпечувати розробку і реалізацію системи заходів із пропаганди здорового способу життя, підвищувати цінність здоров'я для кожної людини.

Саме з її позицій звертається увага на питання гігієнічного виховання і пропаганди здорового способу життя серед дітей та підлітків в освітніх закладах, на профілактику куріння, алкоголізму, наркоманії, збільшується кількість навчальних годин у навчальних закладах на заняття рухливими іграми, фізкультурою, спортом.

Концепцію безперервної валеологічної освіти в Україні, яка є складовою загальної Державної національної програми «Освіта», було розроблено Т. Бойченко, Н. Водзюк, В. Горащук. Валеологічне навчання і виховання учнів здійснюється за двома напрямками: пізнавальним та мотиваційним. На нашу думку, це є досить суттєвим і дієвим засобом у формуванні здорового способу життя, оскільки крім знань про здоров'я, культуру здоров'я, здоровий спосіб життя, гігієну, негативний вплив паління, алкоголю, наркотиків, в учнів потрібно формувати розуміння необхідності вести здоровий спосіб життя, потребу у цьому.

На думку М. Гребняка, сучасна школа не забезпечує повною мірою набуття учнями валеологічних знань та вмінь [2]. Пріоритетним завданням валеологічної освіти вчений вважає якісні зміни у власному ставленні учнів до здорового способу життя.

Безпосередньо проблеми формування здорового способу життя дітей у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, Г. Мерсіянова, Є. Павлютенков, І. Піскунова, І. Шишова та ін.

Дослідниця І. Шишова зазначає, що рівень здоров'я учнів із розумово відсталістю є досить низьким. Таким учням притаманні не

лише проблеми інтелектуального характеру, а й розлади опорно-рухової системи, низька опірність організму до різноманітних вірусів та інфекційних захворювань [4]. Внаслідок інтелектуального недорозвитку такі діти досить часто потрапляють під негативний вплив; вони схильні до дезадаптаційної поведінки, шкідливих звичок, вживання наркотичних речовин. Значна кількість учнів допоміжних шкіл, за результатами досліджень І. Піскунової, має обтяжену спадковість; чимала категорія дітей знаходилась у неповних та неблагополучних сім'ях, де дорослі пиячили, палили тощо.

При формуванні здорового способу життя у розумово відсталих учнів слід враховувати й те, що недорозвинута й неповноцінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною і духовною незрілістю, легковірністю, схильністю до нав'ювання. Все це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. І. Піскунова довела, що невпевненість у собі сприяє виникненню у цих дітей почуття залежності, звички виконувати забаганки інших, незважаючи на власні бажання та почуття. Неможливість самостійно знайти вихід зі складної ситуації, нерозуміння з боку оточуючих, загострення конфліктів у сім'ї наближають розумово відсталого підлітка до кримінального середовища, аморальних та антисоціальних дій, вживання наркотичних речовин».

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що однією із складових здорового способу життя є відповідна мотиваційна сфера дітей, спрямована на збереження та зміцнення власного здоров'я. Ця мотиваційна спрямованість повинна стати домінуючою, визначальною для поведінки дітей, їх бажання вести здоровий спосіб життя.

Аналіз літературних джерел дозволив нам дійти висновку, що поведінкові реакції учнів спрямовані на формування здорового способу життя, обумовлені наступними мотиваціями – самозбереження, дотримання культурних вимог, вплив мікросоціуму, професійна орієнтація. Зупинимось на їх характеристичі.

І. Піскунова розробила методику формування здорового способу життя та профілактики наркоманії в учнів допоміжної школи [1]. Основними напрямками її методики є оптимізація навчального процесу; оздоровлення учнів школи; залучення родин школярів до співпраці в усіх видах діяльності; просвітницька антинаркотична робота серед батьків; підвищення культурного рівня школярів; формування естетичного смаку, підтримання потягу до різних задів творчості; привчання до цікавого проведення дозвілля; посилення особистісної уваги до кожної дитини; діагностичне обстеження психологом для зазначення типу темпераменту, рівня самооцінки, схильності до шкідливих звичок; диференціація виховання та інди-

відуальний підхід до кожного підлітка; допомога розумово відсталим учням в адаптації до сучасного життя.

І. Шишова запропонувала інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі [4]. На її думку, важливими умовами для формування здорового способу життя та запобігання вживанню наркотичних засобів у спеціальній школі є: створення внутрішньо-шкільної концепції превентивного виховання; наявність позитивної загальношкільної атмосфери у поєднанні з високою вимогливістю до дисципліни; належна корекційно-оздоровча робота; залучення до співпраці широких кіл громадськості; системність роботи; наявність у школі програми-мінімум та програми-максимум валеологічного розвитку дітей; постійне підвищення рівня дефектологічної та валеологічної освіти; самоосвіта педагогів; опанування педагогами сучасними технологіями діагностики та превентивного виховання учнів.

Отже, сама постановка фізичного виховання та валеології у спеціальних закладах освіти є недостатньою для формування здорового способу життя. У першу чергу це пов'язано із застарілою орієнтацією фізичного виховання в частині його системоутворюючих положень: забезпечення мінімально необхідної рухової активності, по можливості запобігання деструктивним процесам у формуванні та діяльності опорно-рухового апарату, інших органів і систем організму, створення мінімально необхідного кола життєво важливих рухових умінь, навичок та досягнення максимально можливого розвитку фізичних здібностей, у більшості випадків, без урахування сучасних вітчизняних досягнень суміжних галузей науки та світових тенденцій. При цьому, зовсім не враховуються такі важливі компоненти, як виховання ціннісних орієнтацій на фізичне і духовне удосконалення особистості з розумовою відсталістю, формування у неї мотивації до систематичних занять фізичними вправами, набуття досвіду спілкування, формування гуманістичних відношень, створення повноцінного життєвого та діяльного простору для реалізації власної системи цінностей за допомогою фізичної культури і спорту.

Можна констатувати суттєві розбіжності між встановленням закономірностей розвитку і формування особистості розумово відсталої дитини, її соціально-психологічної адаптації, психофізичної абілітації та реабілітації у соціальній психології, корекційній педагогіці, біології, медицині з одного боку та у галузі «Основи здоров'я і фізична культура» з іншого. Має місце невідповідність між наявними науковими розробками з фізичного виховання розумово відсталих дітей та їх висвітленням у відповідній навчально-методичній літературі або практичним застосуванням: більшість спеціальних закладів освіти користуються науково-методичними розробками з фізичного вихо-

вання, датованими 70-80-ми роками минулого сторіччя. А виконані дисертаційні дослідження з цієї проблеми є доступними тільки для обмеженого кола фахівців та й кількість їх є незначною.

Висновки. Дотепер залишається незагальненим передовий, інноваційний світовий і вітчизняний досвід з організаційно-методичних і програмно-нормативних основ фізичного виховання цієї категорії учнів; технологій педагогічного управління їхнім психофізичним і моторним потенціалом, фізичним станом за допомогою фізичних вправ; формування мотивів і потреб у систематичних заняттях фізкультурною чи спортивною діяльністю; формування знань і методичних умінь з використання засобів фізичної культури для підтримки нормального психофізичного стану, а також навичок їх практичної реалізації у повсякденній життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.В. Визначення медико-соціальних чинників ризику виникнення наркоманії серед учнів навчальних закладів / В.В. Беспалько. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2002. – 20 с.
2. Валеологічна освіта та виховання: сучасні підходи до досліджень і шляхи їх розвитку в Україні: Зб. науково-практичних статей / За заг. редакцією В.М. Оржеховської. – К.: МАГІСТР, 1999. – 120 с.
3. Дробот Л.С. Соціально-побутове орієнтування для вчителів та учнів допоміжної школи: посібник для вчителів / Л.С. Дробот, Н.І. Видрич. – К.: ІСДО, 1995. – 152 с.
4. Шишова І.М. Інноваційні методи та форми організації антинаркотичної роботи у спеціальній школі / І.М. Шишова // Дефектологія. – 2002. – № 9. – С. 26 – 29.

С.А. Михальська

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Особливості надання психологічної допомоги людям похилого віку

Період старіння не може розглядатися як проста інволюція або регрес, це не єдиний, одноманітний, не змінюваний період життя, цей період включає різні типи змін позитивних і негативних, спрямованих на досягнення нового рівня особистості, тривалого становлення людини. Старіння є неминучим елементом розвитку,

як окремих людей, так і усього населення. Основними стресорами людей похилого віку можна вважати: відсутність чіткого життєвого ритму; звуження сфери спілкування; відхід від активної трудової діяльності; синдром «спустошення гнізда»; відчуття дискомфорту від замкнутого простору і багато інших життєвих ситуацій.

Тому, завдання психологічної допомоги людям похилого віку полягає в адаптації до статусу пенсіонера, допомогти клієнту розглянути і оцінити свої інтереси та життєві ресурси, обрати для себе захоплюючу справу; у допомозі у прийнятті старості і всього минулого життя в цілому, у пошуку нових орієнтирів (формування позитивного образу старості як часу для щастя, розвитку внутрішнього спокою, обговорення всього хорошого, що є в актуальній життєвій ситуації); у підвищенні загального фону настрою; у підвищенні самооцінки.

На думку А.Г. Лідере [3, с. 13-22], основою для психологічної допомоги людям похилого віку у формі консультування може бути добровільне звернення до психолога і потреба в психосоціалній допомозі. Предметом психологічного консультування в старості, як і в будь-якому віці, є варіанти проходження суб'єктом нормальних вікових криз (прийнятті нового етапу свого життя, певного шляху, переорієнтації цінностей).

З точки зору надання консультативної і практичної допомоги людям похилого віку важливо враховувати наступні характерні психофізіологічні зміни при нормальному старінні: уповільнення реакцій при більшій і швидкій стомлюваності, погіршення здатності до сприйняття, звуження поля уваги, зменшення тривалості зосередження уваги, труднощі розподілу і переключення уваги, зниження здатності до концентрації і зосередження уваги, підвищена чутливість до сторонніх перешкод, деяке зменшення можливостей пам'яті, послаблення тенденції до «автоматичної» організації того, що запам'ятовується, труднощі відтворення.

До особливих ситуацій, у яких проводиться надання психологічної допомоги людям похилого віку, відносять: втрату близьких, глибоку депресію, наближення смерті.

Про переживання клієнтом горя (втрата близьких), за О.В.Красною [2, с.14-21], свідчать такі ознаки: фізичні страждання (коротке дихання, постійні зітхання, сухість у роті та ін.); поглинутість образом померлого; почуття провини; ворожі реакції; втрата моделей поведінки.

При глибокій депресії людей похилого віку, психолог повинен показати клієнту, що він не може взяти на себе відповідальність за стан клієнта, а може лише допомогти його самовизначенню. Варто показати клієнту, що його песимістичний погляд на світ – результат його депресивного стану; можна полегшити стан, і картина світу по-

кращиться. Слід підтримати клієнта і допомогти йому у психологічному поясненні його труднощів, при цьому активно розпитувати про переживання та обставини життя клієнта.

Бесіда з помираючою людиною похилого віку не є у повному значенні слова психологічним консультуванням. У кінці життя людина часто звертається думками до вічного, до Бога. Підводячи підсумки свого життя, вона шукає закон людського існування і знаходить його у вірі. У людини похилого віку віра може бути глибокою і щирою, і тому присутність священика біля ліжка помираючого сьогодні не рідкість. Однак, якщо у помираючої людини немає потреби у спілкуванні зі священиком, вона може залишитись одна перед обличчям смерті. Близькі, зайняті своїм горем, не можуть надати серйозної допомоги помираючому. Це може зробити лікар або психолог. У сучасній психології розроблені загальні принципи спілкування з помираючою людиною похилого віку. Так, психологу варто уважно вислухати помираючого і допомогти йому поділитись думками про смерть і про те, що він залишає у цьому житті. Слід уважно вислухати скарги, побажання і останні розпорядження помираючого, за можливістю задовольнити їх чи пообіцяти зробити усе можливе [4, с.301-318].

Консультування передбачає організацію індивідуальних консультацій з різних питань підготовки до виходу на пенсію; основною перевагою даного методу є індивідуальний підхід і усна форма подачі матеріалу. У процесі консультування з'являється можливість розширити уявлення людини похилого віку про спосіб життя на пенсії, а також допомогти вирішити різні психологічні проблеми, які можуть ускладнити процес адаптації до пенсії. Людям похилого віку, котрі звертаються на Телефон Довіри з проблемою самотності, можна запропонувати прийти в психологічний центр на додаткову діагностику [1, с.105-136].

Психологічне консультування з питань адаптації і статусу пенсіонера залежить від індивідуальних особливостей похилих людей: особи з багатогранними інтересами легше знаходять себе у новому житті, в той час як вузькі фахівці намагаються всіма можливими способами віддалити вихід на пенсію і бувають не здатні до прийняття старості як віку. Людина похилого віку, що має плани як використовувати вільний час, легше приймає рішення відмовитися від престижної роботи, ніж особи, що таких планів не мають.

Як вказував Н.Ф.Шахматов [5, с.14 – 20], вутому випадку, коли життя в старості заповнене справами та інтересами, значимими для даної людини, втрата минулого звичного стереотипу не представляється тягарем. Крім того, життя в старості не є бездіяльним за умови, що сама людина зробить його таким.

Враховуючи психологічні особливості похилого та старечого віку, перевага віддається групових форм роботи. Відбір і формуван-

ня груп можна проводити з тих людей похилого віку, які характеризуються негативним ставленням до виходу на пенсію. Основна перевага цієї форми роботи – можливість підтримки постійних контактів між людьми, що живуть у безпосередній близькості один від одного. Вона створює передумови інтеграції майбутніх пенсіонерів у колективі, сприятливо впливає на процес адаптації. Найбільш прийнятними формами організації групової роботи є навчання пенсіонерів дозвільної діяльності, наприклад, створення клубів за інтересами, проведення тематичних вечорів, екскурсій, виставок [1, с.105-156].

Висновки. Завдання консультанта полягає в тому, щоб допомогти людині поглянути й оцінити свої інтереси і життєві ресурси, самому вибрати для себе відповідну справу. У роботі з людьми похилого віку бажано робити акцент на позитивних спогадах та огляді життєвого шляху.

Список використаних джерел

1. Ермолаева М.В. Практическая психология старости / М.В.Ермолаева. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 320 с.
2. Краснова О.В. Круглый стол «Социально-психологические проблемы пожилых людей» / О.В. Краснова // Журнал практической психологии. – 1998. – №3. – С.14-21.
3. Лидере А.Г. Возрастно-психологические особенности консультирования пожилых людей / А.Г.Лидере // Психология зрелости и старения. – 1998. – №4. – С. 13-22.
4. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: Навчальний посібник / І.М.Цимбалюк. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 656 с.
5. Шахматов Н.Ф. Старение – время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей / Н.Ф. Шахматов // Психология зрелости и старения. – 1998. – №2. – С. 14 – 20.

А.В. Михальський

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Основні чинники формування внутрішньої картини здоров'я

Проблема здоров'я людини за своєю практичною значимістю і актуальністю вважається однією із найскладніших проблем сучасної науки.

Поняття «здоров'я» для більшості людей асоціюється, в основному, з фізичним станом. Для того, щоб бути здоровим, люди стараються займатись фізкультурою, правильно харчуватись, відмовляються від шкідливих звичок.

Розглядаючи здоров'я як єдине ціле, вчені в той же час виділяють у ньому взаємозв'язані частини: тілесне і духовне, фізичне, психічне і соціальне; психоемоційне, інтелектуальне і особистісне. Необхідно зазначити, що добре здоров'я – це завжди гармонічна рівновага фізіологічних, психічних, і соціальних аспектів особистості.

Визначень здоров'я існує біля ста, але у більшості із них зустрічається шість його ознак:

- відсутність хвороби;
- нормальне функціонування організму;
- гармонізація організму і навколишнього середовища;
- здатність людини до повноцінного виконання основних соціальних функцій;
- повне фізичне, психічне і соціальне благополуччя;
- адаптація людини до змін навколишнього середовища.

Найбільш повним є визначення здоров'я за ВООЗ: «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби і фізичних дефектів» (Устав ВООЗ, 1946). Виходячи із такого визначення, можна помітити, що акцент переноситься від боротьби з хворобою до профілактики хвороб, способів зміцнення здоров'я, підвищення індивідуальної відповідальності людини за своє здоров'я, це пояснює актуальність проблеми формування внутрішньої картини здоров'я (ВКЗ).

Відношення до свого здоров'я є частиною загальної культури людини, воно може визначатись типом особистості людини, а також відношенням до здоров'я в значимому для людини оточенні – мікросоціальним середовищем, до якого вона належить.

Формування здорового способу життя є головним інструментом первинної профілактики в зміцненні здоров'я населення через зміну стилю життя, його оздоровлення шляхом дотримання гігієнічних знань в боротьбі з гіподинамією та шкідливими звичками.

Вперше поняття ВКЗ ввели В.М.Смірнов і Т.Н.Резнікова в 1983 році. Вони писали: «Наші дослідження показали, що одночасно із внутрішньою картиною хвороби, створюється інша, протилежна модель – внутрішня картина здоров'я, своєрідний еталон здорової людини, або здорового органу, або частини тіла і т.д. Цей еталон може бути достатньо складним і включати різні елементи у вигляді образних уявлень і логічних узагальнень. Взаємодія цих структур може характеризуватись яскравою емоційною реакцією».

ВКЗ – узагальнений образ нормального або ненормального стану, суб'єктивне переживання людиною рівня свого здоров'я усвідомлення своїх душевних та фізичних можливостей і ресурсів. ВКЗ включає в себе сукупність інтелектуальних уявлень здоров'я людини, комплекс її емоційних переживань і поведінкових реакцій.

ВКЗ – це особливе відношення до свого здоров'я, яке виражається в усвідомленні його цінності і активно-позитивному прагненні до його вдосконалення[1, с.120].

В.Є. Каган досить детально описав особливості терміну 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 [2, с.202].

В структуру ВКЗ можна виділити три сторони:

- когнітивна (це сукупність уявлень, умовиводів, думок про причини, прогноз, способи збереження і розвиток здоров'я);
- емоційна (включає в себе переживання здорового самопочуття, на основі комплексу відчуттів, формуючих емоційний фон, а також різні види емоційного реагування на здоров'я);
- поведінкова (це конкретні дії здорової людини, її зусилля, направлені на підтримання свого здоров'я).

Ці сторони взаємозв'язані між собою і порушення хоча б однієї приведе до зміни ВКЗ і може викликати хворобу.

На формування ВКЗ впливають:

- індивідуальні психічні особливості особистості (характер, темперамент);
- вік;
- особливості емоційно-вольової діяльності;
- відношення до себе;
- взаємовідносини з іншими людьми;
- соціально-історичні, економічні і побутові умови.

Формування ВКЗ зв'язане з проекцією об'єктивної реальності здоров'я в самосвідомості людини, з об'єктивним сприйняттям і переживанням свого здоров'я, розумінням його причин, резервів,

адекватних своїй природі, методів його вдосконалення, способів розвитку, механізмів захисту.

Іншим важливим аспектом формування ВКЗ є відношення людини до свого здоров'я – складова її Я–концепції. Відношення людини до себе, є найбільш важливим в структурі відношень людини і, на думку Б.Г.Ананьева, найбільш пізнім утворенням, яке завершує становлення системи відношень особистості і забезпечує її цілісність.

Формування свідомого та відповідального відношення до здоров'я має починатись з раннього дитинства, поступово входить 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.

Висновки. ВКЗ не буває вродженою, вона формується як особистісне утворення і визначається особливостями сімейного виховання дитини. Адекватний контроль, розумні вимоги до дитини в поєднанні з емоційним сприйняттям його і демократичним стилем спілкування сприяють формуванню адекватної ВКЗ, фізичного, психічного і соціального здоров'я.

Список використаних джерел

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья / В.А.Ананьев. – СПб.: Речь, 2001. – 384 с.
2. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья и психосоматический потенциал индивида / В.Е.Каган // Психогенные и психосоматические расстройства: Тезисы научной конференции. – Тарту, 1988. – Т. I. – С. 201-204.

*Т.А. Шаферюк, Н.О. Губа
м. Запоріжжя, Україна*

Гендерні особливості прояву тривожності дітей молодшого шкільного віку

Актуальність дослідження. Проблема тривожності – це одна із найактуальніших проблем у сучасній психології. Вивченням тривожності займалися такі психологи як Філіпе Б., Мей Р., Прихожан А. М., Спілберг Ч. Д., Новикова Є. В. та інші. Тривожність серед усіх негативних переживань особистості займає дуже особливе міс-

це, вона часто призводить до труднощів у спілкуванні, або зниження працездатності.

Сьогодні збільшилася кількість тривожних дітей, у стані яких відмічається невпевненість, підвищене занепокоєння, емоційна нестійкість. Тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов’язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки [7, с. 45].

Тривожність своїм руйнівним впливом завдає значної школи психічному здоров’ю дітей. Відмінності в прояві тривожності вивчалися з різних точок зору, наприклад таких як позиція виховання (А. А. Плоткін, Е.Г. Ейдемільер, В. Юстицкис), позиція соціального статусу (Н. В. Імедадзе, Кисловська В.Р.) і т.д., але при цьому специфіка гендерного прояву тривожності вивчена мало.

Метою нашого дослідження було виявлення гендерних особливостей у прояві тривожності в молодшому шкільному віці.

У нашому дослідженні брали участь 50 дітей (25 хлопчиків та 25 дівчаток) молодшого шкільного віку спеціалізованої школи № 72 м. Запоріжжя. Дослідження проводилося за допомогою методики визначення шкільної тривожності Філліпса.

Результати нашого дослідження серед дітей молодшого шкільного віку в кількості 25 хлопчиків і 25 дівчаток відображено у табл.1.

Таблиця 1
Результати шкільної тривожності за методикою Філліпса

Фактори	Нормальний рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Хлопці	Дівчата	Х	Д	Х	Д
Загальна тривожність в школі	6	5	9	10	10	10
Переживання соціального стресу	10	13	10	7	6	4
Фрустрація потреби досягнення успіху	4	6	7	18	5	10
Страх самовираження	5	3	6	7	18	11
Страх ситуації перевірки знань	3	2	5	10	9	21
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	4	4	5	7	7	23
Низька фізіологічна опірність стресу	15	16	4	7	2	6
Проблеми та страхи у відношеннях з вчителями	4	4	7	10	13	12

За результатами дослідження (таблиця 1) тривожності в школі за допомогою тесту Філліпса ми отримали такі результати:

1. Загальна тривожність у школі – високий відсоток і за цією шкалою мають 20 школярів (10 хлопчиків та 10 дівчаток), середній рівень – 9 хлопчиків та 10 дівчаток.

2. Переживання соціального стресу присутній у 16 хлопців та 11 дівчат.

3. Фрустрація потреби досягнення успіху – присутня у 12 хлопчиків та 28 дівчат.

4. Страх самовираження- загалом присутній у 24 хлопців, 18 дівчат.

5. Страх ситуації перевірки знань: 14 хлопців, 31 дівчина.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих: 12 хлопців, 30 дівчат.

7. Низька фізіологічна опірність стресу: 6 хлопців, 13 дівчат.

8. Проблеми та страхи у відношеннях з вчителями: 20 хлопців, 22 дівчини.

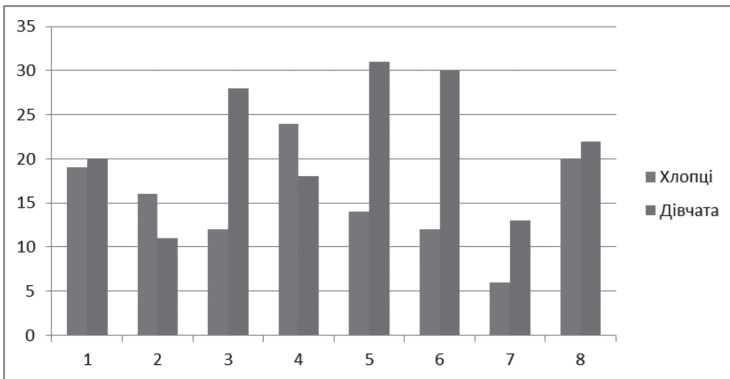


Рис.2. Графічне зображення отриманих результатів за допомогою тесту Філіппіна

Аналіз табличних і графічних даних (рис.2) показав, що в цій групі опитуваних дівчатка відчують більший рівень тривожності, ніж хлопчики.

З цього слідує, що можна виділити такі властивості прояву тривожності для хлопців та дівчат:

1. Дівчаткам властиві прояви: а) ситуація перевірки знань б) фрустрація потреб у досягненні успіху; в) страх самовираження; г) страх невідповідності очікуванням оточуючих; д) відносини з учителями; ж) загальний рівень тривожності; з) низький рівень опірності стресу.

2. Для хлопців властиво: а) переживання соціального стресу; б) страх самовираження;

Висновки. За результатами проведеного дослідження ми можемо дійти висновку, що шкільна тривожність – це фактор, який дуже впливає на психічне здоров'я дитини, він завдає руйнуючий вплив як на міжособистісне спілкування, на успіхи в школі, так і на емоційний стан загалом. Аналізуючи дані, отримані із тесту Філліпса, можна зазначити, що стан тривожності серед опитуваних більш властивий дівчатам. Також можна виділити деякі особливості:

1 . Прояв тривожності в ситуації перевірки знань у дівчаток вища, ніж у хлопчиків, що підтверджується результатами дослідження. Такий фактор тривожності характеризується: хвилюванням при перевірці знань, сильне хвилювання при відповіді, переживання з приводу переведення до наступного класу, велике хвилювання перед виконанням і після виконання завдання на тлі невпевненості в правильності виконання.

2 . Переживання соціального стресу у хлопчиків вище, ніж у дівчаток. Занепокоєння з приводу оточення, вимог до дитини з боку батьків і вчителів. Найчастіше проявляється у відчуттях внутрішньої напруженості, що виражаються в переживаннях дискомфорту і настороженості дитиною в ситуаціях взаємодії з іншими людьми.

3 . Фрустрація потреб у хлопчиків вище, ніж у дівчаток (у хлопчиків – 55,6 %, у дівчаток – 54,7%). Сильні переживання в разі невдачі в навчальній діяльності – неправильній відповіді, невірному виконанні завдань. Супроводжується станом тривоги, неспокою, ригідності при зустрічі з трудностями, перешкодами в шкільному житті.

4. Відносини з учителем дівчатка переживають більше, ніж хлопчики, що пояснюється особливостями вікового розвитку молодших школярів. Для дівчаток найбільш значима оцінка іншими людьми, в тому числі і дорослими, вчителями. Ситуації неуваги або зауважень з боку педагога дівчатками переживаються сильніше, ніж хлопчиками.

Список використаних джерел

1. Аракелов Н. Тривожність: методи її діагностики та корекції/ Н. Аракелов, Н. Шишкова // Вістник МУ. Сер.: Психологія. – 1998. – № 1. – С.10.
2. Артёмова Т. А. Психологические и психофизиологические особенности высоко тревожных детей младшего школьного возраста / Т. А. Артёмова, А. В. Ковалёва // Школа здоровья. – 1998. – Т. 5. – № 3–4. – С. 148–159.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование)/ Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – С.320.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии/ Л.С. Выготский. – М., 1997. – С. 245.

5. Козлова Е.В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации /Е.В. Козлова // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. – Ставрополь, 1997. – С. 14.

І.М. Щурик

м. Івано-Франківськ, Україна

Роль фізичної активності у формуванні Я-концепції підлітків з вадами опорно-рухового апарату

На сьогоднішній день гостро постало питання пошуку шляхів підвищення якості життя дітей з вадами опорно-рухового апарату. Зважаючи на складну соціально-економічну ситуацію у країні, важливим є питання соціально-психологічного, гармонійного та всебічного розвитку особистості підлітка, який має функціональні обмеження. Саме у підлітковому віці відбувається загострення усвідомлення дитиною своєї вади, що негативно впливає на формування її Я-концепції.

Аналізуючи особливості формування у дітей з особливими потребами адекватної самооцінки, впевненості в собі, позитивного ставлення до себе, почуття власної повноцінності, хочемо наголосити на незаперечній актуальності вивчення та визначення чинників, які впливають на формування Я-концепції дітей з функціональними порушеннями. Одним із вагомих чинників формування Я-концепції є фізична активність.

У той же час створення оптимальних умов для життєдіяльності, поновлення втраченого контакту з довкіллям, успішного лікування й подальших корекцій, психолого-педагогічної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції таких дітей у суспільство і сьогодні належить до першочергових державних завдань [3].

Основою нашого дослідження став аналіз праць таких вітчизняних вчених як Романова О., Левченко І., Мамайчук І., Кривоніс І., Шаповалова О., Шильштейн Е., Литош Н., Бочелюк В., Турубарова А., котрі вивчали особливості самосвідомості підлітків із обмеженими фізичними можливостями. Питанням впливу фізичних та психічних розладів на формування особистості розглядали такі науковці як Божович Л., Виготський Л., Райнпрехт Х., Шац І., Сігдулліна Л. та інші. Питання створення адекватних умов навчання

та виховання підлітків з обмеженнями піднімали дослідники Миргородський В., Нижник Л., Турубарова А. та інші.

Аналіз досліджень показує, що важкі захворювання можуть призводити до порушення функцій організму в цілому, значно погіршувати координацію рухів та орієнтацію, що супроводжується психічним напруженням. При цьому розвивається комплекс неповноцінності, який супроводжується тривогою, втратою впевненості в собі та відчуття гідності, виникає замкнутість, відчуття втраченості, непотрібності, що особливо загострюється у підлітковому віці.

Ключовою ідеєю нашого дослідження є ідея про те, що саме фізична активність має надзвичайно великий психотерапевтичний потенціал для дітей з обмеженими можливостями. Активні фізичні вправи, участь у адаптивних спортивних заходах, змаганнях, повнолюють психічну рівновагу, повертають віру в себе, в свої сили, дають можливість повернутися до активного життя [1].

Мета дослідження – дослідити роль фізичної активності у формуванні Я-концепції підлітків із вадами опорно-рухового апарату.

Теоретичний аналіз проблеми. У психології Я-концепція особистості розглядається як система диференційованих особистісних уявлень людини, від якої залежать її почуття, вчинки, дії. Розглядаючи структуру Я-концепції, можна виокремити її емоційно-ціннісний компонент, який відображає ставлення людини до себе в цілому та окремих сторін своєї особистості, діяльності, фізичним та соціальним якостям. При вивченні особистості підлітків з вадами опорно-рухового апарату вчені Калижнюк Є., Ковальов В., Левченко І., Мамайчук І., Романова О. та ін. велику увагу приділяють переживанням підлітків у зв'язку з усвідомленням і прийняттям власних вад та переживань щодо власного функціонального обмеження.

Науковець Махортова Г. стверджує, що особистість підлітка з функціональними обмеженнями характеризується наступними рисами: невпевненістю, почуттям неповноцінності, неадекватною самооцінкою, залежністю від думки інших, заниженою соціальною активністю, низькою здатністю до самоконтролю. Особливу увагу дослідник Калижнюк Є. приділяє дітям з ДЦП [1]. Так, у підлітків, які хворіють на ДЦП, легко формуються нездатність та небажання до самостійної практичної діяльності. Виражені труднощі соціальної адаптації є причиною розвитку таких рис особистості як невпевненість, сором'язливість, нездатність відстоювати свої інтереси. Все це поєднується з підвищеною чутливістю, образливістю, замкнутістю. Зазначено, що при ДЦП у першу чергу деформується Я-концепція хворої дитини [1].

Фізичні обмеження підлітка є серйозною перешкодою для його повноцінної рухової активності, тому важливим є цілеспрямована

допомога і створення особливих умов для психо-фізичної реабілітації таких дітей за допомогою оздоровчої фізичної культури, яка впливає не лише на кістково-м'язову систему, але і на психологічний стан інвалідів.

Фізична активність (фізична культура, спорт) розглядається як засіб фізичної, психологічної та соціально-середовищної реабілітації, адже активно діє на організм, на підвищення рівня фізичної підготовки, розширення кола спілкування, стимуляції «духу змагання» і розглядається як оздоровче середовище для підлітків із вадами опорно-рухового апарату [1; 2].

Науковці Купреева О., Скачедуб Н. виокремлюють низку основних проблем, які доцільно вирішувати за допомогою технологій фізичної культури у процесі реабілітації підлітків із вадами опорно-рухового апарату. По-перше, практично не існує видів захворювань, окрім гострих стадій, при яких засоби та методи фізичної культури не були б корисними. Але це залежить від правильного підбору вправ, визначення потрібної інтенсивності та дозування їх виконання, інтервалів відпочинку та інших чинників [2]. Другою проблемою і найголовнішою у нашому випадку є подолання психологічних комплексів неповноцінності (відчуття емоційної образи, відчуженості, пасивності, підвищеної тривоги, невпевненості тощо) або, навпаки, завищеної самооцінки (егоцентризму, агресивності тощо), що у першому та другому випадках негативно впливає на Я-концепцію підлітка з функціональними обмеженнями, перешкоджає інтеграції такої дитини у здорове суспільство, створює бар'єри на шляху до цього [2].

Висновки. Отже, фізична активність сприяє фізичному і моральному розвитку та удосконаленню підлітка з руховими обмеженнями, виховує благородство і працьовитість, відволікає від шкідливих звичок, допомагає приймати рішення, змушує думати у напруженій ситуації, орієнтує на досягнення, насамперед, взаєморозуміння, співпереживання, взаємодопомогу та дружніх відносин, які забезпечують об'єднання дітей із різними ступенями важкості захворювання опорно-рухового апарату. Психологічна дія спортивних тренувань і змагань полегшує компенсацію фізичних, психічних і соціальних змін підлітка; підвищує психоемоційну стійкість. Дозована фізична активність виявляє резервні спроможності організму, підвищує комунікативну активність, самооцінку підлітків із вадами, а це у свою чергу гармонізує їхню Я-концепцію.

Список використаних джерел

1. Калижнюк Е.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах/Е.С. Калижнюк. – К.: Вища школа, 1987. – 254 с.

2. Купреєва О. І. Особливості емоційної сфери інвалідів-спортсменів/ О.І. Купреєва // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Том 2, ч. 2. – С. 68-72.
3. Мастюкова Е. М. Некоторые особенности мотивационной сферы школьников с церебральным параличом и воспитание основ нравственного поведения/ Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1985. – №5. – С.45 – 49.

С.Л. Ящук

г. Брест, Республика Беларусь

Специфика отношений взрослых, переживших в детстве жестокое обращение

Развитие личности и системы отношений индивида формируется под воздействием совокупности взаимосвязанных внешних и внутренних факторов и семьи в частности. Дисгармония внутрисемейных отношений имеет серьезные, порой драматические последствия для психического развития, формирования характера и самооценки.

Анализ исследований указывает на наличие в семьях большого количества проблем, обусловленных нарушениями отношений в диаде «взрослый-ребенок». Жесткое обращение выступает, как один из аспектов нарушений взаимодействия, и приводящее к негативным последствиям для развития личности [1; 2; 3; 4].

Нами было организовано исследование с целью изучения особенностей системы отношений взрослых, подвергавшихся в детстве жестокому обращению со стороны членов семьи и других взрослых, к родителям. В основу исследования было положено предположение о том, что на отношение к родителям влияет пережитое в детском возрасте насилие. В качестве метода исследования нами использовался тест «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.

В исследовании приняло участие 80 человек (из них 40 подвергавшихся жестокому обращению в семье и 40 не подвергавшихся таковому) в возрасте от 22 лет до 35. Из четырех, выделяемых форм жестокого обращения, в исследовании приняли участие респонденты, подвергавшиеся физическому и сексуальному насилию. Критериями жестокого обращения в родительской семье в нашем исследовании выступали: применение родителями физических

наказаний), оставляющих после себя разного рода травмы (рубцы, переломы), инцест либо другого рода вовлечение ребёнка в сексуальную активность с взрослым.

При анализе нами выявлено, что у подвергавшихся жестокому обращению в семье 87,5% респондентов негативно высказывается по отношению к отцу, например, «лучше бы мой отец умер», «плохо относится к маме», «мой отец – урод», «если бы он только мог повеситься». У не подвергавшихся жестокому обращению в семье негативных высказываний в отношении отца нет. Большинство респондентов данной выборки (67,5%) присуще положительное отношение к отцу: «думаю, что мой отец хороший человек», «жил ещё долго-долго», «самый лучший». По отношению к матери у респондентов, подвергавшихся насилию высказывания (47,5%) имеют негативную окраску: «она сама испортила свою жизнь», «дура», против 17,5% у не подвергавшихся таковому. Высказывания такого плана, на наш взгляд, указывают на то, что в семьях, как продуцирующих жестокое обращение, так и при его отсутствии, в отношении к матери и к ее поведению респонденты достаточно критичны в силу идеализации образа матери как центральной архетипичной фигуры. Несоответствие «мельчайших» представлений человека о том, какова должна быть настоящая мама, приводит к нивелированию не только способов ее поведения, но и ее личностных характеристик, которые пространственно распределяются от эмоций жалости до негодования, злости. Подтверждением данному факту выступают высказывания типа: «у меня к ней много злости», «моя мать – нытик», «несчастливая женщина», «бедная». Они имеют место у 25% респондентов, подвергавшихся жестокому обращению.

По отношению к своей родительской семье у 50% респондентов, подвергавшихся насилию, присутствует негативное отношение к ней: «моя семья была ужасной», «моя семья считает меня ненужным элементом». Однако свою настоящую семью 42,5% респондентов характеризуют как «самую лучшую», «классную», «замечательную». Вполне вероятно, что наличие травматического опыта, полученного в детстве через физическое и сексуальное насилие, преломились у респондентов данной выборки таким образом, что создавая свою семью, они более осознанно и ответственно относятся к выполнению соответствующим образом семейных ролей.

37,5% респондентов, подвергавшихся насилию, не имеют идеала, либо выбирают его из числа публичных людей, в отличие от не подвергавшихся насилию, 40% из которых считают для себя идеалом своих родителей, а 60% чётко описывают качества идеала. Показатель респондентов, перенесших насилие, ярко очерчивает глубину разрыва их отношений с родителями: желание не быть

похожими на своих родителей выступает свидетельством того, что процессы, связанные с идентичностью у них имеют глубокие нарушения.

У респондентов (22,5%), не подвергавшихся жестокому обращению вызывают страх различные виды животных, в свою очередь подвергавшиеся в детстве насилию респонденты (25 %) опасаются в своей жизни столкнуться с предательством и (37,5%) одиночеством, ощущением, что никто не любит и никому не нужен. Полученные результаты весьма красноречиво проявляют прямо противоположные области страхов: одна область связана со страхами вполне реально объективного плана мира животных, другая область – это область межличностных отношений, это область доверия или недоверия миру. Мы полагаем, вслед за такими учеными, как Поршнева Б.Ф., Вичев В., Братусь Б.С., что именно доверие выступает базовой характеристикой личности, а, следовательно, у данных респондентов она представляется весьма уязвимой и как следствие и сама личность в такой ситуации обретает особую программу поведения в возникающих жизненных ситуациях.

Агрессивные действия со стороны окружающих вызывают ответную агрессию у 4,5% у респондентов, подвергавшихся жестокому обращению в семье, у 20% такие действия вызывают чувство беспомощности и одиночества. У 77,5 % не подвергавшихся насилию агрессивные действия вызывают ответную агрессию. Данный факт может свидетельствовать о том, что в отношении к окружающим уже взрослый человек, подвергавшийся в детстве физическому и сексуальному насилию, ведет себя чаще как «жертва», то есть паттерны поведения остаются прежними.

Чувство вины у 45 % респондентов, переживших насилие, возникает в ситуации необходимости отказать другому человеку, не оправдания ожиданий окружающих. В свою очередь не подвергавшиеся насилию испытывают чувство вины в ситуациях, когда они обидели либо обманули кого-либо (60%), так же некоторые респонденты из этой группы указали, что чувство вины не испытывают вообще (12,5%). Можно предположить наличие у тех, кто перенес насилие, синдрома «всегда виноватого». У респондентов, не перенесших жестокого обращение в семье, оценка своего поведения достаточно адекватная.

Ответы, направленные на карьерный рост и достижения в будущем имеют место у 60 % из респондентов подвергшихся жестокому обращению, а у не подвергавшихся лишь у 22,5%. Возможно, что личность, попадавшая в тяжелые ситуации в детстве, полагает, что только успех, карьерный рост позволят сделать ее жизнь безопасной, сохранить ее благополучие.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о том, что существуют различия в системе отношений индивидов, подвергавшихся жестокому обращению в семье с теми, кто не его не испытывал. Большинство респондентов, имеющие опыт жестокого отношения со стороны родителей и негативный опыт в общении с окружающими негативно относятся к своим родителям, однако в отношениях с окружающими проявляют меньше завуалированной и открытой жестокости, чем не подвергавшиеся. Подвергавшиеся жестокому обращению проявляют большую склонность к объективному оцениванию партнёра по общению, не смотря на то, что имеют страх быть обманутыми, отвергнутыми. Чувство вины у переживших насилие возникает в ситуации, когда не могут оправдать ожидания окружающих, либо сталкиваются с необходимостью сказать «нет» другому, в свою очередь не подвергавшиеся испытывают чувство вины в случае, если они обидели либо обманули кого-либо, либо не испытывали его вовсе. Не смотря на это большинство подвергавшихся жестокому обращению в семье нацелены на достижение успеха в жизни. Наличие такой ситуации в развитии личности свидетельствует о необходимости ведения обязательной целенаправленной просветительской, профилактической и консультационной работы по вопросам последствий жестокого обращения в семье, так как от этого во многом зависит, какими будут наши семьи, и какое будущее ждет каждого повзрослевшего родителя.

Список использованных источников

1. Александрова Н.В. Современные модели психотерапии при ВИЧ/СПИДЕ: учебное пособие для врачей и психологов / Н.В. Александрова. – СПб.: Речь, 2010. – 191 с.
2. Фролова С.В. Психология преодоления ситуации насилия в семье (Феноменология переживания и пути оказания психологической помощи) / С.В. Фролова. – СПб.: Речь, 2012. – 112 с.
3. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
4. Substance use among children and adolescents. Its nature, extent, and effects from conception to adulthood. Ann Marie Pagliaro and Louis A. Pagliaro. University of Alberta. John Wiley & sons, inc. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, 1996. – 407 p.

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*О.М. Бардецька, Л.А. Онуфрієва
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Гуманність як складова професіоналізму соціального педагога

В умовах вирівнювання освітніх стандартів національних систем вищої освіти до європейського рівня назріла необхідність у реальній гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів в українських ВНЗ із незужитим спадком авторитаризму, формального здобуття знань, дезінтеграцією приватних, партикулярних та загальнолюдських цінностей.

Педагогіка та психологія належать до тих професій, для яких гуманність є складовою професіоналізму. Гуманістичний підхід у психології фокусує увагу на діалогічному, конструктивному, а не директивному професіоналізмі, властивому тоталітарній освіті. У відповідності з цим підходом педагогом може бути людина, яка полегшує учіння, а не є лише дидактичною машиною. Тим самим тип соціального педагога-професіонала становить органічну єдність інформаційного знання та етичних переконань. Слід зазначити, що ризик факторів професійного вигорання та стресу, на нашу думку, менший для гуманістичного педагога, оскільки він більшою мірою проявляється як автентична особистість, що самоактуалізується.

Мета нашої роботи – дослідження гуманності як складової професіоналізму соціального педагога.

Виступаючи ідеальною формою соціалізації, що втілює усталені для даної спільноти цінності, норми, зразки поведінки, освіта становить зовнішнє перцептивне коло реальності, з яким безперервно взаємодіє індивід, внутрішнім, рецептивним колом є його особистість. Оскільки директивна освіта відчужує особистість від діяльності, то, як наслідок переобтяження стресом, поглиблюється розчарування авторитарного соціального педагога в наслідок своєї праці. Директивний підхід в освіті, на наш погляд, веде до взяття надмірної відповідальності педагогом, котрий недостатність знань студентів схильний пояснювати нестачею власного професіоналізму.

Іншою значною вдалою директивного професіоналізму є необов'язковість гуманізації навчального матеріалу самим педагогом, бо принцип гуманізації й досі нехтується прихильникам ди-

рективної дидактики. Директивний професіоналізм є втіленням у педагогічній практиці ідей біхевіоризму, в парадигмі якого поняття «особистість» відіграє щонайменше другорядну роль. Проте, на думку представників інших психологічних напрямків, наприклад К. Юнга, особистісний розвиток педагога відіграє вирішальну роль у стимулюванні учня/студента: «Ніхто не здатний виховати особистість, якщо він сам не є особистістю» [6, с. 190].

За умов відкритості педагогічної системи, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, зростає роль позитивної мотивації до навчальної діяльності, відтак сумістити академічні успіхи студентів із самоактуалізацією їх особистості стає можливим за умов гуманістичного професіоналізму. Вже сама професійна самоідентифікація педагога асоціативно передбачає гуманність, проте директивно здійснювана педагогічна діяльність є формою дресури задля набуття наперед визначених якостей.

У контексті професіоналізму гуманність виявляється актуалізацією позитивного потенціалу як студентом, так і викладачем. Ефект евристичності як спільної спроби осягнення суті й глибини буття можливий за максимального наближення вчителя до учня.

Суперечка стосовно належності педагогіки чи то до галузі науки, чи культури у зв'язку з проблемою професіоналізму, вирішується сама собою – «профі» є синкретичною єдністю їх обох. Творчість становить необхідну складову професійності, адже творча нестабільність сприяє усвідомленню студентами відносності знання та незнання. Педагогічний професіоналізм неунікно спрямований на плекання гуманістичних цінностей: переконань, ідеалів, потреб, без яких професійний педагог не може відбутися. «Все, що робить викладач у класі, відображає його особисті переконання», - зазначає І. Лефрансуа [3, с. 21].

Протилежною до цього є директивна педагогіка, в якій педагог виступає ретранслятором знань студентам; звісно, вона не здатна сприяти творчо-пошуковим виявам активності. Тобто, в самій директивній моделі закладено роздвоєння, гальмування ініціативи. Водночас відбувається трансфер неповноцінності педагога в неповноцінність студента. Типовим прикладом може слугувати педагогіка Радянського Союзу, що здійснювала свідомий перекид у бік технологічної інформативності, втискаючи гуманітарну сферу в прокрустове ложе догми.

Відсутність гуманістичних переконань у педагога можна трактувати як професійну ущербність, наслідком чого буде нездатність виявляти обдарування і сприяти їх розкриттю у студентів. У даному випадку, на думку С. Батракової, мова йде про реверсію педагогічної ідентичності: «З ким ідентифікує себе учитель: з наукою, з дер-

жавою, з етносом, з культурою? Чи з учнем, з навчальним предметом? Педагогові, який турбується про ідентичність учнів, корисно замислитись про свою власну ідентичність. Це вільно чи не вільно впливає на становлення ідентичності учня» [1].

Неприйняття студентом педагога авторитетного типу є спротивом нарузі над своєю природою, своєрідним інстинктом самозбереження особистості, захистом від набуття комплексу неповноцінності.

Освіта, маючи за мету саморозвиток людини, надзвичайно складна справа, і всупереч цій складності є єдиним людським шляхом поступу. Натомість зовнішньо мотивоване виховання людини з наперед визначеними і соціально очікуваними якостями є своєрідною формою неетичної дресури. Практично, критика волонтаристської педагогіки Г.Сковородою збігається з її критикою сучасними психологами й педагогами-гуманістами, як от: К. Роджерсом, А. Маслоу, В. Франклинном, Г. Баллом та інш. авторитарних принципів та методів сучасної освіти. Авторитарна освіта продукує егоїстичну людину, спрямовану на боротьбу і владу, панування й підкорення людей і природи. Егоїстична спрямованість загалом на купівлю-продаж любові за схемою Е. Фромма: «Люблю, бо мене люблять» є нісенітницею, адже «вас люблять, лише якщо ви самі себе любите» [5, с.199]. Любов до своєї професії – це творча активна праця над собою все життя, віра й довіра до себе.

Гуманістичний професіоналізм – соціальна педагогіка, базована на засадах миру людини з собою, самовдосконалення, односпрямованого з побутуючими у суспільстві цінностями або ні, але завжди керованого любов'ю до людини, а не до абстрактної ідеї: «якщо хочемо виміряти небо, землю і моря, повинні, по-перше, виміряти самих себе» [4, с. 131].

Відчуження від діяльності, педагогічна безсуб'єктність спричинюється внутрішньою несвободою, наругою над схильностями, прагненням посісти «не своє» соціальне місце, нарешті, відсутність щастя, задоволення життям, механічністю поведінки. Є.О. Клімов, протиставляючи поняття «формування» та «становлення», зазначає: «Термін «становлення» більш виправданий у зв'язку з тим, що особистість є і «формуючою» (створювачем) і вихователем самої себе». Зовнішні чинники директивної освіти не в змозі виховати істинну людину, адже тиском із зовні порушується злагода людини в собі. Тим самим відбувається відвласнення права людини на вільну творчість себе (диктатури привласнюють собі навіть право вирішення життя чи смерті); крім всіх інших прав, любов дає людині право не бути сірістю. Професіонал завжди виразний своєю неповторністю, своєрідним творчим стилем.

Власне, суть професіоналізму не вкладається в межі однолінійного визначення, вона стає базовою аксіопсихологічною характе-

ристикою сучасної людини. Бути суб'єктом власного життя означає бути особистістю, а не пасивним артефактом чужих бажань чи наслідків збігу обставин – ось те первісне зерно гуманізму, що проростає професіоналізмом завзяття, певності свого вибору, екстатичного прориву до утвердження свого творчого «Я».

Педагогічний професіоналізм – спрямованість на бачення позитивного в людині, плекання його, актуалізація духовних інтенцій та іманентного потенціалу. Недосконалість не переборюється, а пізнається. Борючись із недоліками, людина наражається на роздвоєння між моральними та аморальними засобами, – ще гірше переродження діяльності в боротьбу заради боротьби. Орієнтація на краще утверджує гуманізм, натомість акцентування недоліків веде до протилежного.

Професіонал добре обізнаний з історією та тенденціями розвитку свого фаху. Його компетентність є не зовнішньо-показовою, фасадною, такою, що психічно травмує студента, який усвідомлює мізерність власних знань, а внутрішньо-потенційною. Людяність у цьому випадку виступає як толерантність до особистості студента. Для професіонала важливе не підкріплення власної значущості в очах слухачів, – це можна розцінювати як невизнання особистості студента, – а трансляція віри у розвиток, становлення студента як майбутнього професіонала.

Визначаючи за мету освіти підготовку професіонала, університет готує незаангажованого щодо цінностей фахівця, який вважає оцінювання своєю приватною справою, до якої він мусить прийти свідомо й самостійно. Залишаючись нейтральним щодо привнесена критеріїв оцінки, викладач залишає питання відкритим, даючи змогу студентові осмислити інформацію під кутом власних ціннісних установок. На думку М. Вебера, професіоналізм викладача полягає в тому, щоб він міг перш за все навчити студента:

«Здатності знаходити задоволення у виконанні поставленого перед ним скромного завдання.

Визнання фактів, у тому числі – і в першу чергу – таких, що незручні для нього особисто, і вміння відділяти їх констатацію від оцінюючої їх позиції.

Вмінню дистанціюватися при вивченні наукової проблеми, зокрема гальмувати потребу виставляти на перший план свої смаки й інші якості, про які не питають» [2, с.551-552].

Професіонал спонукається до праці не тиском зовнішніх чинників, а прагненням самоактуалізуватися. У праці він виступає як творець, йому важко, якщо взагалі можливо працювати на замовлення. Сконцентрувавшись на своїй роботі, він сумлінно її виконує, адже спрямований до пошуку нових шляхів її виконання. Домінуючим

типом стосунків з оточуючими в нього є суб'єктивний рівень, повага й прагнення розвитку чужої особистості не дозволяють йому опускатися до досуб'єктності. Психологічне ставлення професіонала до своєї діяльності є позитивним, оскільки усвідомлюється ним при виборі форми діяльності й відповідає його покликанню. Підвищенню професіоналізму сприяє здатність до конструктивної взаємодії з оточенням. Професіонал вільний від заздрощів, успіхи колег сприймаються ним, не вражаючи почуття повноцінності.

Висновки. Висловлені міркування підводять до висновку про гуманність як генералізовану диспозицію професійної свідомості соціального педагога, що зумовлює актуалізуючий стиль освітньої взаємодії у системі «викладач – студент», запобігає появі ранніх професійних деформацій особистості та заохочує процеси професійно-особистісного зростання й суспільно доцільної самокорекції ціннісних орієнтацій та життєвих планів.

Список використаних джерел

1. Батракова С.Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» / С.Н. Батракова // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 148–158.
2. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
4. Сковорода Г. Полное собрание сочинений: в 2-х томах / Г. Сковорода. – Т.2. – К.: Наукова думка, 1973. – 564 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Под общ. ред. П.С.Гуревича. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
6. Юнг К. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К. Юнг. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

*І.В. Ващенко
м. Київ, Україна*

Мотиваційна складова підприємницької діяльності

Постановка проблеми. Зростання інтересу до проблеми підприємницької діяльності викликане низкою причин, серед яких: проблеми соціально-економічного характеру (потреба створення нових робочих місць, сприяння швидкому зростанню середнього класу);

стихийний характер залучення громадян до бізнесу (прихід до бізнесу людей, які є необізнаними у цій сфері); відсутність належної державної підтримки підприємців та ін. За таких обставин питання мотивації і стимулювання внутрішньоорганізаційної поведінки найманих працівників у системі підприємництва є досить важливими. Від до того, наскільки задоволені працівники працею й умовами праці, залежить процвітання та конкурентоспроможність підприємницької структури в цілому.

Мета нашої статті – розкрити роль мотиваційної складової підприємницької діяльності.

Виклад результатів дослідження. Пояснення під кутом зору мотивації потребують встановлення таких чинників як тривалість підприємницької діяльності, вибірковість, спрямованість, стійкість, значущість. Знання мотивації, тобто сукупності причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість та активність, дає можливість визначити, чому підприємець обирає ту чи іншу тактику поведінки при вирішенні певного управлінського завдання, чому один підприємець діє, спираючись, головним чином на матеріальні стимули, а інший – на моральні.

Діяльність підприємця, як і будь-який інший прояв активності людини, може бути детермінована як зовнішніми, так і внутрішніми причинами. Найбільш важливим компонентом у мотиваційній сфері особистості підприємця є потреби, а саме: досягнення успіху, влади; відчуття соціальної значущості своєї діяльності, участь у вирішенні загальнонаціональних питань, доведення значущості власної особистості; самоствердження через власну справу; бути переможцем; потреба у розвитку.

За результатами дослідження визначено різні рівні сформованості провідних мотивів підприємців та їх успішності в управлінській діяльності:

- нижчий рівень – характеризується мотивацією, спрямованою на досягнення життєвого комфорту;
- середній рівень – відзначається перевагою потреби в безпеці, збереженні статусу в певній ієрархії;
- вищий рівень – пов'язаний із домінуючою потребою в самоактуалізації, найбільш повною реалізацією своїх можливостей, постійним самовдосконаленням, з почуттям обов'язку.

Слід також зазначити, що мотивація досягнення успіху, яка є провідною в процесі формування підприємницької діяльності, забезпечує розвиток здатності оперативно вирішувати проблеми в умовах, що швидко змінюються, стійкості до стресу, врівноваженості. Суттєвим чинником, що дозволяє мати позитивну мотивацію підприємницької діяльності, є потреба в сенсі праці та смислі

життя. Якщо праця абсурдна, позбавлена смислу, то це викликає у людини психологічний дискомфорт, когнітивний дисонанс, стан фрустрації.

Ще одним важливим компонентом мотиваційної сфери особистості підприємця є мета. З нею пов'язані розумовий процес та емоційні переживання підприємця. Вона є основним об'єктом уваги. Мета – це безпосередньо усвідомлюваний результат, на який у даний момент спрямована дія, що задовольняє актуалізовану потребу підприємця. Мотиви досягнення цілей, які ставить перед собою підприємець, можуть бути різними. Але його діяльність мотивується не будь-якими мотивами, а лише тими, які є значущими в загальній системі його мотивів, і які безпосередньо пов'язані з досягненням поставленої мети.

Потреби і мотиви є фундаментом життєвої мети особистості підприємця.

Висновки. У системі підприємництва є різні системи стосунків між керівниками і найманими працівниками і, як наслідок, на практиці використовуються різні концепції мотивації і стимулювання. Стабільність підприємницької діяльності забезпечується взаємодією мотивів і стимулів внутрішньоорганізаційної поведінки, заснованих на єдності матеріального і нематеріального заохочення. Основними ознаками підприємницького потенціалу особистості є: здатність до отримання і використання необхідних для підприємницької діяльності знань і вмінь; креативний тип трудової діяльності; інноваційна складова; підприємницький стиль мислення. Успіх діяльності підприємницьких структур різного рівня формується із успішної діяльності кожного члена організації, тому при розробці стимулів внутрішньоорганізаційної поведінки необхідно враховувати множинність індивідуальних мотивацій.

*Н.С. Гоцуляк, О.В. Бабелюк
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Методологічні основи аналізу проблеми професійного самовизначення

Проблема самовизначення не є предметом вивчення однієї лише психології. Вона завжди розглядалася як серйозна світоглядна проблема, яка має міждисциплінарний характер і є предметом вивчення насамперед таких наук, як філософія, політологія, соціологія, педагогіка. У науковому плані вивчення проблем,

пов'язаних із професійним самовизначенням, впливу на цей процес психологічних факторів, знайшло своє відображення у низці досліджень вітчизняних психологів (М. Корольчук, В. Осьодло, О. Сафін). Теоретичний аналіз і узагальнення положень, що містяться в роботах названих та інших авторів, дозволяють виділити й описати види самовизначення, уточнити їхній зміст, механізми, динаміку, критерії оцінки й показники, рівні розвитку, усвідомити місце самовизначення у загальній структурі особистісного й професійного розвитку людини, а також умови, що впливають на його реалізацію. Аналіз наукових праць у досліджуваній сфері показує, що на сьогодні не склалося стійкої єдиної думки у визначенні психологічного змісту самовизначення взагалі і професійного зокрема. Причини нерозв'язаності цієї проблеми вбачаються у такому: розгляд проблеми самовизначення особистості відбувається переважно ізольовано в контексті лише юнацького віку, в якому, на думку багатьох авторів, проявляється найбільше розгорнення і наочність цього процесу; є присутнім вузьке розуміння професійного самовизначення як вибору професії; спостерігається відчутний зсув інтересу дослідників до особистісних аспектів професійного самовизначення; сама проблема самовизначення в сучасній вітчизняній науці є ще достатньо молодою, тому «семантичне поле» цього терміну розташовується в широкому діапазоні і має нечіткі обриси; складність визначення поняття професійне самовизначення пов'язане ще й з тим, що його супроводжують такі близькі поняття як, самореалізація, самоактуалізація, ідентифікація, які часто використовуються як синоніми, в зв'язку із чим відбувається розмивання меж поняття професійне самовизначення, губиться його предметність.

Поняття «самовизначення» пояснюється як процес визначення свого місця у житті, у суспільстві, усвідомлення своїх інтересів. У психології методологічні основи аналізу проблеми самовизначення було закладено С. Рубінштейном, який розглядав цю проблему у контексті проблеми детермінації поведінки і життєдіяльності людини у цілому. Самовизначення, на його думку, виступає як свідомо вироблюване ставлення до світу: «людина є особистістю у силу того, що вона свідомо визначає своє ставлення до навколишнього» [1, с. 246.]. Намічений ним підхід розвиває у своїх роботах К. Абульханова-Славська, яка розглядає самовизначення як самодетермінацію, як здатність до самоорганізації життя. У понятті самовизначення фіксується активний, цілепокладаючий характер ставлення людини до власного життя. Тому, специфічність самовизначення полягає у виразному вираженні у ньому ролі «внутрішніх умов», що визначають здатність людини до самоорганізації власного життя на

противагу хаотичності і випадковості зовні детермінованих подій [2]. У сучасній психологічній науці під самовизначенням особистості розуміється «свідомий акт виявлення і твердження власної позиції у проблемних ситуаціях». Аналіз наукових підходів, врахування уваги на різні аспекти самовизначення, описувані різними авторами з тим або іншим акцентом на окремих параметрах досліджуваного феномена дозволяє продовжити почату класифікацію видів самовизначення. Так, за критерієм суб'єкта самовизначення, можна виділити самовизначення окремого індивіда або групи людей (спільноти). Залежно від переваги зовнішніх або внутрішніх детермінант, що обумовлюють акт самовизначення (визначають необхідність вибору альтернатив на цей момент), виділяються самовизначення вільне (внутрішньо детерміноване) або змушене (детерміноване більшою мірою зовнішніми обставинами, оточенням). Залежно від тимчасового аспекту варто виділити самовизначення актуальне, відстрочене (стосовно подій, що відбулися, вчинків та ін.) і перспективне (завчасне, прогностичне визначення своєї позиції, в окремих випадках незмінність, ригідність якої об'єктивно не відповідає обстановці, що змінюється потім). Необхідність подальшого уточнення сутності професійного самовизначення передбачає звертання до тих положень наукових підходів, які нам здаються найбільш продуктивними, є вирішенні цього завдання.

Висновки. Виділені в низці досліджень критерії оцінки самовизначення охоплюють більшу або меншу сферу феноменології цього процесу, виражають акцент на актуальні або відстрочені за часом результати самовизначення, цінності самовизначення з погляду людини або суспільства, локалізації його результатів у внутрішньому або зовнішньому плані (вироблених змін у самій людині або її оточенні), з переважним зверненням уваги на зміни у ціннісно-смысловому, операційному, емоційно-вольовому компонентах особистості, зовнішніх (об'єктних) або внутрішніх (суб'єктних) ресурсах-реалізаторах цілей і планів самовизначення.

Список використаних джерел

1. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

Формування здатності бути суб'єктом професійної діяльності

Природний зв'язок людини з її діяльністю виражається через поняття «суб'єкт». Закладене у філософсько-психологічній концепції С. Л. Рубінштейна, поняття суб'єкта стало наріжним у психологічній науці, поклато початок суб'єктному підходу, за якого суб'єкт проявляється, твориться і визначається у своїх діяннях й актах творчої самодіяльності, виступає свідомим творцем здійснюваної діяльності, відповідальним за власну активність, що проявляється у його відносинах зі світом та іншими людьми, тобто як суб'єкт життя, що виступає у якості ідеалу або найвищого рівня розвитку людини. Формування суб'єкта діяльності визначається С. Л. Рубінштейном як процес якісного перетворення психічних й особистісних властивостей людини, включених у діяльність і забезпечуючих її здійснення, відповідно до вимог діяльності і критеріїв самої особистості.

Прояви ентропійних процесів у суспільному житті в Україні, відчуження особистості від держави актуалізують дослідження професійної сфери правничої діяльності (В. В. Бедь, А. М. Бражнікова, В. Л. Васильєв, А. Б. Венгеров, С. Д. Гусарєв, В. Ф. Єнгаличев, М. І. Єнікієв, А. Т. Іваніцький, В. А. Полянська, О. Ф. Скакун, В. М. Синьов, Г. Г. Шиханцов), проте у наявних дослідженнях не представлено інтегративного цілісного уявлення про психологічні аспекти та психологічну структуру правничої діяльності.

Правнича діяльність розглядається нами як організаційна форма соціальних взаємодій, які вибудовуються на підставі культурно-правових норм, що репрезентують ідеальну модель суспільних відносин. Під впливом культурно-правових норм формується правосвідомість учасників соціальної взаємодії. Сформована правосвідомість стає механізмом управління соціальними взаємодіями та гарантом правопорядку. Соціальні взаємодії, у яких реалізуються правові норми, створюють правовий контекст життєдіяльності людини, наділяючи її правосуб'єктністю.

Правнича діяльність як соціокультурна практика зорієнтована на побудову громадянського суспільства у державі, що зумовлює необхідність формування нового корпусу правників як суб'єктів професійної діяльності, відповідно до її психологічної структури, що віддзеркалюється у соціально-психологічних особливостях її суб'єкта.

Принципи емпіричного дослідження: системності, репрезентативності об'єкта, валідності, інваріантності, ізоморфізму – покладені в основу змісту та програми констатувального етапу дослідження, у якому взяли участь 1200 респондентів: 1185 студентів, що навчаються за спеціальністю «Правознавство» у вищих навчальних закладах: Академії праці і соціальних відносин Федерації професійних спілок України (м. Київ), Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського, Чорноморському державному університеті імені Петра Могили, ВНПЗ «Дніпропетровський гуманітарний університет», Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя), Мелітопольському інституті державного та муніципального управління «Класичного приватного університету», Миколаївському міжрегіональному інституті розвитку людини ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» – та 15 юристів, які працюють за фахом 5–10 років, оскільки така вибірка досліджуваних дає можливість прослідкувати зміни сутнісних суб'єктних атрибутів упродовж професійної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі.

Констатувальна частина дослідження складалася з таких етапів: підбір психодіагностичного інструментарію; складання комплексу діагностичних процедур та їхнє проведення; кількісна та якісна інтерпретація отриманих результатів; визначення показників та рівня суб'єктності майбутніх правників, динаміки показників та рівня суб'єктності залежно від етапу навчально-професійної діяльності; характеристика рівнів суб'єктності студентів-правників.

Зважаючи на системність досліджуваного феномену, використано комплекс діагностичних процедур, спрямованих на: вимірювання швидкості актуалізації інформації, рівня рефлексивності, рівня мотивації активності особистості у системі правових норм держави; дослідження самооцінки, креативності, перцептивно-інтерактивної компетентності, комунікативної толерантності, комунікативного контролю; вивчення профідентичності на основі особистих професійних планів; визначення рівня конфліктостійкості, стресостійкості та соціальної адаптації, особистісної конкурентоздатності, спрямованості особистості, здатності самоуправління, потреби в активності.

У процесі констатувального етапу дослідження визначено рівень сформованості суб'єктності майбутніх правників залежно від етапу навчально-професійної діяльності. Отримані дані дозволили сформулювати експериментальні і контрольні групи для подальшого проведення дослідження та визначити зміст формувального експерименту.

Сформульована нами концепція суб'єктогенези майбутнього правника розглядає становлення суб'єктності студента-юриста у вищому навчальному закладі як результат запровадження

суб'єктнопросторової парадигми організації професійної підготовки. Специфіка суб'єктнопросторової парадигми організації професійної підготовки у вищому навчальному закладі полягає у:

1) поєднанні індивідуальної та колективної діяльності щодо проектування культуровідповідного освітнього простору вищого навчального закладу, зміни його соціальної інфраструктури;

2) спрямованості процесу професійної підготовки на самозміну суб'єкта, вироблення ним активної соціальної позиції, її логіки та методології;

3) інтеграції суб'єктного і просторового підходів, що обумовлює низку специфічних рис організації професійної підготовки у вищому навчальному закладі: культуровідповідність, безперервність, системність, синхронізацію, конструкціоналізм, єдність інтеграції та диференціації, антропоцентризму, інтенції студента на вибір руху траєкторій в освітньому просторі;

4) основним механізмом організації професійної підготовки виступає психолого-діяльнісне проектування.

Висновки. Базовими принципами психолого-діялісного проектування культуровідповідного освітнього простору нами визначено: інтенцію на саморозвиток та самозростання людини як суб'єкта життєздійснення, формування здатності вирішувати професійні задачі, включення студентів у процес побудови і розвитку самої освітньої системи, детальну розробку цілей професійної підготовки і ресурсного забезпечення їхнього досягнення, впровадження інноваційних технологій розвитку суб'єктності, створення системи психологічного супроводу навчально-професійної діяльності, недиз'юнктивність процесу проектування, інваріативність, гнучкість та відкритість освітнього середовища, екологічність освітньої взаємодії, можливість безперервного «занурення» студентів у професійний контекст майбутньої правничої діяльності.

Список використаних джерел

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – №6. – С. 30-41.
2. Євдокимова Н. О. Проблеми професіогенезу в юнацькому віці / Н. О. Євдокимова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 331–335. – (Серія «Психологічні науки»).
3. Євдокимова Н. О. Психологічна структура правничої діяльності / Н. О. Євдокимова // Актуальні проблеми психології : Еколо-

- гічна психологія : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 24. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 88–97.
4. Євдокимова Н. О. Шляхи реформування професійної правничої діяльності під час навчання у ВНЗ / Н. О. Євдокимова // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. – (Серія «Психологія»). – Харків : ХНПУ, 2007. – С. 5–14.
 5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
 6. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності // С.Д. Максименко // Психолог. – 2004. – Лют. (№5). – С. 2-5.
 7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1972. – 423 с.
 8. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект / Е.А. Сергиенко // Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000. – С. 184-203.
 9. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К.: Милениум, 2003. – 152 с.

*А.О. Кирилюк, Л.А. Онуфрієва
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Проблема психічної напруженості та працездатності в професійній діяльності вчителя

Розглядаючи проблему психічної напруженості, слід сказати, що для позначення психічних станів людини у складних умовах, дослідники часто використовують різні поняття, серед яких найпопулярнішим є «стрес». Його застосовують для позначення широкого кола не тільки психічних, але й фізіологічних станів фізичної напруги, втоми тощо.

Мета нашої роботи – теоретичне дослідження проблеми напруженості та працездатності в професійній діяльності вчителя.

Ф.Лазарус [3] запропонував розрізняти фізіологічний та психологічний види стресу, так як вони відрізняються один від одного за особливостями діючого стимулу, механізмом виникнення і характером реакції-відповіді. Фізіологічний стрес характеризується порушенням гомеостазу і викликається безпосередньою дією несприят-

ливого стимулу на організм. Аналіз психологічного стресу вимагає врахування таких моментів як значимість ситуації для суб'єкта, інтелектуальні процеси, особистісні властивості. Ці психологічні фактори обумовлюють й характер реакцій-відповідей. Отже, розмежування фізіологічного і психологічного стресів вносить певну впорядкованість у розгляд проблеми психічної напруженості з боку необхідності вивчення власне психологічних особливостей цього стану.

Іншим питанням, яке так само суперечливо висвітлюється в психологічній літературі, є питання співвідношення емоцій та стресу. Прийнято вважати, що основною складовою, «фундаментальним компонентом» психологічного стресу є емоційне збудження. Тому, оптимальним варіантом інтерпретації стресу виступає розгляд його як особливого стану, що близький до інших емоційних станів (афект, почуття, тривожність тощо). Хоча деякі автори виступають проти такого розуміння. Отже, якщо стрес особливий стан, то потрібно визнати, що його структура поряд з емоційним, включає й інші психологічні компоненти (мотиваційні, інтелектуальні, перцептивні тощо). В цілому розуміння стресу як феномену, що виникає в складних умовах діяльності, дозволяє його замінити поняттям «психічної напруженості», яке вільне від будь-яких негативних асоціацій і вказує на необхідність вивчення саме психологічного функціонування людини у складних умовах. Необхідно зауважити, що особливості тих чи інших структурних компонентів напруженості визначаються не тільки мотиваційними але й реальними умовами, в яких виконується конкретна діяльність. Так, ті чи інші умови можуть бути адресовані, насамперед, до певних психічних компонентів, що, накладає відбиток на стан людини в цілому. Це виступило спонукаючим моментом для психологів у складанні класифікацій видів напруженості.

Так, М.І.Д'яченко [1] виділяє такі види психічної напруженості: перцептивну (що виникає при перешкодах сприймання необхідної інформації); інтелектуальну (при неможливості знайти адекватний спосіб рішення або вихід з критичної ситуації); емоційну (при виникненні емоцій, які дезорганізують діяльність); вольову (при нездатності людини проявляти свідоме зусилля для керування ситуацією); мотиваційну (пов'язану з боротьбою мотивів).

Зрозуміло, що дослідження психічних станів людини проводиться з метою оптимізації професійної діяльності. Говорячи про працездатність людини як потенційну можливість індивіда виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності протягом певного часу, слід сказати, що вона залежить від умов діяльності та психофізіологічних ресурсів індивіда.

В процесі виконання роботи людина проходить через різні фази працездатності і, починаючи з фази субкомпенсації виникає специфічний стан втоми. Ю.Т.Коженцев [2] виділяє втоми двох видів: фізіологічну та психічну. Фізіологічна виражає, насамперед, вплив на нервову систему продуктів розпаду, що вивільняються в результаті м'язово-рухової діяльності; а психічна характеризує стан перевантаженості самої центральної нервової системи. Зазвичай явища фізіологічної та психічної втоми переплітаються, при чому психічна втома, тобто відчуття втомлюваності, як правило, передре фізіологічній втомі.

Після завершення роботи настає період відтворення фізіологічних і психологічних ресурсів організму, однак не завжди відтворювальні процеси проходять нормально й швидко, після сильно вираженої втоми внаслідок впливу екстремальних факторів організм не встигає відпочити, відтворити сили за 6-8 годин нічного сну, інколи потрібні дні, тижні для відтворення ресурсів організму. У випадку неповного відтворювального періоду зберігаються залишкові явища втоми, які можуть накопичуватись, і приводити до хронічної втомлюваності різного рівня вираження. В стані перевтоми тривалість фази оптимальної працездатності різко скорочується або може повністю бути відсутньою, і вся робота проходить в фазі декомпенсації. В фазі хронічної перевтоми знижується розумова працездатність: людині важко зосередитись, інколи з'являється забудькуватість, повільність рухів і неадекватність мислення. Слід додати, що втома супроводжується формуванням комплексу суб'єктивних переживань людини. Специфіка проявів втоми залежить від виду навантаження, локалізації її впливу, часу, необхідного для відтворення оптимального рівня працездатності. В цьому контексті ми розглядаємо специфіку професійної діяльності вчителя, для того, щоб можна було б окреслити сферу його психічної напруженості.

Насамперед, комунікативні вміння вчителя виступають обов'язковим атрибутом його практичної роботи. Тому, закономірним виступає передбачення, що емоційна напруженість в професійній діяльності вчителя пов'язана з його сферою взаємодії з іншими людьми, і, в першу чергу, з учнями.

Виходячи з поняття «напруженість» як психічного стану, ми говоримо про емоційну напруженість в професійній діяльності вчителя як такий стан, що виражається у характерних особливостях переживань й поведінки та об'єктивно викликається такими труднощами, які для людини неможливо подолати. Такими труднощами у практичній роботі вчителя виступають комунікативні, які проваються бар'єрами, що блокують діяльність. Взагалі, ми вважаємо, що комунікативність педагога – це психічна готовність людини до професійної діяльності, яку слід розглядати в єдності трьох компонентів – по-

треби в спілкуванні з боку особистості, високого емоційного тону на часовому відрізку спілкування і стабільності комунікативних навиків та вмінь. Якщо одна з цих ланок випадає, то ймовірним виступає виникнення емоційної напруги в плані спілкування з людьми, що може призвести до емоційного вигорання особистості.

Синдром або феномен «вигорання» проявляється як стан фізичного і психічного виснаження, викликаний емоційною перенапругою при роботі з людьми. Цей феномен не є характерним тільки для вчителів та часто спостерігається і в інших представників соціономічних професій – лікарів, психологів, психотерапевтів, юристів тощо.

Проведені дослідження емоційного вигорання особистості дозволяють нам підвести підсумок щодо його прояву: феномен «вигорання» можна розглядати як певне зміння в структурі психічних регуляторів трудової діяльності – образі об'єкту та образі суб'єкту праці; у представників соціономічних професій з високим рівнем «вигорання» має місце тенденція негативного відношення до партнера із спілкування, і, навпаки, низький рівень вираження симптомів «вигорання» відмічається у професіоналів з позитивним ставленням до людей і до себе самого; високий рівень «вигорання» властивий професіоналам, які характеризуються низькими показниками рівня готовності до соціальної діяльності і навпаки. Симптоми синдрому «вигорання» не відрізняються чіткою специфічністю і можуть варіювати від легких поведінкових реакцій (дратівливість, втомлюваність під кінець робочого дня (і навіть на початку), тривожність тощо) до психосоматичних і невротичних розладів.

Висновки. Професійна рефлексія, яка супроводжує комунікативні вміння вчителя проявляється: по-перше, в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття і вчинки учнів; по-друге, в процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і конструктивні схеми їх досягнення, при цьому розробляє їх із урахуванням особливостей учнів та можливостей їх розвитку; по-третє, в процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта діяльності. Що стосується рефлексивних вмінь вчителів загальноосвітніх шкіл, то професійна діяльність сприяє побудові навчальних засобів, предметів і програм з метою узагальнення досвіду навчання із виділенням найбільш ефективних прийомів взаємодії з учнями.

Список використаних джерел

1. Дьяченко М.И. Адаптация к экстремальной ситуации / М.И.Дьяченко // [Мат. 4 Всесоюз. съезда об-ва психологов]. – Тбилиси: Мицниереба, 1971. – С.45-48.

2. Коженцев Ю.Т. Основы эргономики / Ю.Т.Коженцев. – Новочеркасск, 1993. – 220 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.Лазарус. – Л.: Медицина, 1970.

*О.В. Кобець
м. Київ, Україна*

Вплив правосвідомості юриста на професійну діяльність

Аналіз теорії і практики дослідження правової свідомості свідчить про наявність наступних суперечностей між: стрімким розвитком правового простору в умовах становлення правової держави та низьким рівнем розвитку правосвідомості особистості громадян; збільшеними вимогами до правової освіти майбутніх фахівців та їх недостатньою підготовленістю до вирішення правових професійних питань; усвідомленням необхідності вирішення проблем формування правосвідомості фахівців та недостатнім науково методичним забезпеченням.

Правова свідомість розглядається дослідниками як сукупність уявлень і почуттів, що виражають ставлення людей, соціальних спільнот до діючого або бажаного (ідеального) права і практики його реалізації [4].

А.Н. Бражникова звернула увагу на те, що правова свідомість є особливою формою суспільної свідомості. За своєю природою це феномен суб'єктивно-психологічний. Його основу утворює, насамперед, теоретичне знання – уявлення суб'єктів про право, юридичні практики, історії розвитку правової системи. Важливим елементом правової свідомості юриста виступають суб'єктивні оцінки, які фахівці дають чинним правовим нормам і сформованій юридичній практиці. На основі таких оцінок можуть виникати уявлення про ідеальні якості правової надбудови і відповідні пропозиції про необхідні зміни в правовій системі [2]. Головною особливістю теоретичної правової свідомості є те, що при відображенні правової дійсності активно використовується наукова методологія. Вона формується на базі досліджень і виражено в поняттях, ідеях, концепціях і відображають юридичні явища на більш глибокому рівні [3].

Проблемі правосвідомості присвячено значну кількість дослідницьких робіт філософів, психологів, педагогів, соціологів. Філософи представляють правосвідомість як специфічний спосіб духовного

пізнання дійсності, вказують на зв'язок правосвідомості з моральністю, описують генезу правосвідомості як теоретичний об'єкт філософського аналізу. Психологи визначають детермінанти правосвідомості на різних етапах особистісного та професійного розвитку індивіда. Соціологи досліджують соціоструктурний аспект правосвідомості, розкривають роль правосвідомості у формуванні громадянського суспільства, виявляють його духовні та світоглядні основи [4].

Р.С. Байніязов виділяє чотири рівні правової ідеалогії: ідеологія окремо взятої особистості; ідеологія невеликої соціальної групи, класу; ідеологія більшості членів суспільства; ідеологія, що включає досягнення загальносвітнього духовно-правового прогресу [1]. При цьому ідеологія розглядається автором і з точки зору глибини її відображення: практичний рівень, який виражається в системі утилітарних ідей, що оцінюють корисність правових явищ, і вказує шляхи і прийоми їх використання (правомірність, законність, правопорядок), або уникнути шкідливих дій правових явищ (протиправність, правопорушення, юридична відповідальність); теоретичний рівень, який виражається у всебічному пізнанні сутності, законів тих чи інших галузей юридичної практики і полягає в розумовій діяльності по глибокому усвідомленню, перетворенню, зміни правової свідомості, з тим, щоб воно відповідало об'єктивним потребам життя, реаліям самої правової ідеї.

В юридичній діяльності рівні професійної правосвідомості формуються з різноманітного поєднання раціональних, психологічних, поведінкових компонентів особистості. За глибиною пізнання суб'єктами правових явищ виділяють три рівня: масова правова свідомість, професійна (спеціалізована) правова свідомість і наукова (теоретична) правова свідомість [4].

Масова (буденна) правова свідомість властива основній масі людей, вона формується на базі повсякденного життя громадян у сфері правового регулювання. На цьому рівні правові погляди тісно переплітаються з моральними уявленнями. Р.С. Байніязов [1], називає буденну правову свідомість народною і вважає, що сутність даного типу свідомості знаходиться в глибинних джерелах свідомого і несвідомого людини. Рівень масової правової свідомості є важливим показником правової культури суспільства. Масова свідомість дуже обмежена. Її обмеженість обумовлена вузькістю свого джерела – індивідуального досвіду, і не виходить за межі вирішення питань щоденного життя. Основними рисами такої правової свідомості є: масовість, не достатня компетентність і носить емпіричний характер. Масова правова свідомість виступає своєрідним ідейно-психологічним ґрунтом, передумовою для формування правової свідомості теоретичного і професійного рівнів [1].

В професійній правовій свідомості відзначаються такі риси як компетентність, орієнтованість на реалізацію правових норм, зв'язок з ідеями справедливості і законності, політична зрілість, почуття професійного обов'язку. Аналізуючи професійну діяльність юристів, Н.Я. Соколова висловила думку, що «суб'єкти даного рівня повинні володіти спеціалізованими, деталізованими знаннями чинного законодавства, вміннями та навичками його застосування» [4]. Знання про право, навички та вміння юридичної діяльності складають основу правової свідомості юристів. Це професійна компетентність у сфері чинного законодавства та практики його реалізації, виражена в досить глибоких і, головне, професійно необхідних знаннях про право і закономірності її буття, що дозволяють займатися юридичною діяльністю [4].

Професійна правова свідомість юристів якісно відрізняється від правової свідомості інших груп населення за обсягом і глибиною політико-правових знань, навичок і умінь аналізувати правові проблеми, вирішувати поставлені життям юридичні завдання. Однак внутрішньо його можна диференціювати на окремі різновиди, представлені в якості правової свідомості слідчих, прокурорів, суддів, адвокатів. Такий видовий поділ визначається особливостями рольової поведінки працівників різних юридичних служб, тобто специфікою виконуваних службових функцій і що склалися в цьому зв'язку стереотипами в оцінках правової дійсності і методи та способи діяльності.

Висновки

1. Правова свідомість – це сукупність уявлень і почуттів, що виражають ставлення людей, соціальних спільнот до діючого або бажаного (ідеального) права і практики його реалізації.

2. Правова свідомість є багаторівневою, а розуміння принципів права, розкриття окремих юридичних конструкцій потребує присутності у професійній правовій свідомості різноманітних рівнів практичної і теоретичної правової свідомості у юридичній діяльності.

3. У структурі правової свідомості, можна виділити рівні: правової психології, рівень правової ідеології, масової (буденної), теоретичної (наукової) та практичної.

4. Дослідження рівнів професійної правової свідомості є актуальним, оскільки саме від рівня залежить осмислення і ініціатива юристів у процесі здійснення професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Байниязов Р.С. Правосознание и российский правовой менталитет / Р.С. Байниязов // Правоведение. – 2006. – № 7. – С. 30-39.
2. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста: Дис. канд. психол. наук/А.Н. Бражникова. – Ставрополь, 2000. – 214 с.

3. Перевалов В.Д. Теория государства и права. – 2-е изд., изм. и доп. / В.Д. Перевалов. – М., 2002. – 616 с.
4. Соколов Н.Я. Профессиональное сознание юристов / Н.Я. Соколов. – М., 1988. – 224 с.

*І.А. Костюченко
м. Київ, Україна*

Задачі спеціальної психологічної підготовки з удосконалення стилів управлінської діяльності працівників юстиції

Відповідно до розробленої нами *програми спеціальної психологічної підготовки з вдосконалення стилю управлінської діяльності працівників юстиції* було реалізовано систему психолого-педагогічних заходів лекційного, тренінгового, консультативного напрямів [1,2,5], а також здійснено організацію самостійної роботи учасників формуючого експерименту для засвоєння окремих інформаційних тем, виконання самостійного тренінгу нових технік впливу, взаємодії, ділового спілкування, які є значущими для вдосконалення прийомів і структури стилю управління. Відповідно до запропонованого системного трактування суті і логіки системного моделювання, інтегральний стиль управління фахівця трактовано як процес, що розгортається в часі, більшу частину якого реалізується базовий еталонний професійно заданий стиль, який іноді, на короткі проміжки часу переривається переходом до альтернативних субстилів з наступним поверненням до базового стилю.

Окреслений погляд на цілісний індивідуальний стиль, як на сукупність субстилів, що чергуються, зумовив *першу* задачу спеціальної психологічної підготовки – максимально широку апробацію в психологічних вправах різних субстилів на рівні реальної поведінки як імітативної взаємодії в різних стилях з іншими учасниками групи тренінгу.

Другою задачею став розвиток стильової гнучкості – легкості переходів від одного стилю до іншого, що виявилось непростим завданням через наявність в учасників тренінгу достатньо стійких стереотипів стильової поведінки, зумовлених професійними стандартами, життєвими установками, недостатністю практичного управлінського досвіду та з інших причин.

Третє завдання психологічної підготовки – максимальна автоматизація обрання і реалізації нових стилів управління, тобто,

– інтенсивний тренінг для передачі генерованого стилю взаємодії з рівня абсолютно свідомого вибору, синтезу і вольового керування елементами стилю та власним поведінням, на рівень швидкого генерування і прояву необхідного стилю. Методично цей процес реалізовано як спільну групову розробку стилю адекватного заданій тренером проблемі, імітативне демонстрування цього стилю, наступною оцінкою і корекцією зовнішніми спостерігачами, а результатом 5-7 повторів такої вправи стає автоматичний вхід особистості у необхідний стильовий стан у момент розгортання конкретної проблемної ситуації, для якої розроблено певний стиль управління.

Четвертим для учасників групи психологічної підготовки стало завдання з оволодіння теоретичними знаннями про психологічні механізми, що реалізуються у соціальних, професійних, міжособистісних контактах, а також способів більш ефективного застосування цих механізмів у конкретних актах управлінської взаємодії учасників тренінгу у спеціальних вправах.

П'ятим завданням стало систематичне й значне розширення в учасників групи тренінгу індивідуального репертуару технік впливу на особистість підлеглого, клієнта, опонента та в інших випадках. Для посилення ефекту такої вправи стиль управління варіювався у різних варіантах і сполученнях для забезпечення усвідомлення учасниками тренінгу конкретного стилю як на рівні реальної поведінки, так і у власному сприйнятті та переживанні сутності різних технік взаємодії і впливу.

З позиції теорії управління і психології менеджменту *шостим* із найважливіших завдань спеціальної психологічної підготовки до керування має бути зміна установок і внутрішніх позицій людини, що повинно перейти на керівний рівень. Сутність задачі – послаблення чи відмова від установок, диспозицій і конструктів, що детермінують «позицію виконавця» і перехід особистості в психологічну «позицію менеджера». Цей процес є суттєвою перебудовою мислення, сприйняття організаційної і професійної реальності, передбачає оволодіння новими інтегральними технологіями управлінського рівня, потребує зміни внутрішнього сприйняття власної ієрархічної позиції, статусу, обсягу відповідальності, відходу від контактного і ситуативного мислення до стратегічного, опосередкованого, до позиції над ситуацією та організацією і в робочих планах, і в організаційному просторі, і в особистих діях. Ключовим інструментом формування менеджерської позиції стало виконання учасниками групи тренінгу завдань з імітативної реалізації повного циклу керування (від обрання цілі, планування і до контролю і корекції) та поглиблене інформаційне опрацювання і апробація різних функцій менеджерів (бюджетування, відбір і підбір кадрів, особисте керування та ін.) [4].

Значну увагу в ході експерименту приділено завданню з поглиблення в учасників групи психологічної підготовки розуміння суті, варіювання і використання рис і властивостей особистості як модулаторів стилю, а також системи невербальних сигналів, що виступали конкретними проявами різних стилів управління. Внутрішній перехід особистості від виконавської до управлінської позиції утруднений для осіб з рисами: «інтроверсія», «м'якість», «нейротизм» та з різним внеском деяких інших рис, що зумовлює бар'єр максимальної кількості підпорядкованих ним осіб, тенденцію до обрання надто простих управлінських засобів, схильність до контактних і конкретних актів управлінських дій, тобто, – управлінські стилі та вплив не має стратегічного, менеджерського характеру і не реалізує впливу на велику кількість людей.

Серед інших вирішуваних завдань, які також забезпечують формування нових стилів управлінської поведінки і їх елементів, нами застосовано вправи з розвитку техніки ділового спілкування, що реалізовані як цілісні цикли з досягнення певних цілей у спілкуванні з опонентами різної стильової складності (опоненти з інтенсивним проявом певних рис, імітативними акцентуаціями, невдалими психофункціональними станами тощо). Для поглиблення усвідомлення суті еталонного професійного стилю управління виконувались вправи дискусійного й експертного типу, у яких обговорювались такі професійно бажанні ознаки управлінського стилю, які складно тренувати у психотехнічних справах. Окрім відмічених ключових завдань формувального етапу експерименту з вдосконалення стилю управління ми переслідували й інші допоміжні, локальні цілі та реалізували задачі з впливу на особистість учасників у групі тренінгу, відповідно до їх індивідуальних особливостей.

Отже, поставлені перед психологом-тренером задачі охоплювали більшість аспектів стильового вдосконалення управлінської взаємодії, що і зумовило підбір наступної системи критеріїв оцінки ефекту формувального експерименту (наприклад, *критерії*: широта репертуару стилів, гнучкість обрання стилів, легкість генерування стилів, знання механізмів стилів та ін.).

Використані психологом-тренером у формувальному експерименті психологічні, педагогічні, психотерапевтичні, організаційні й інші методичні інструменти в ході лекційної, тренінгової і консультативної роботи спричиняють різної інтенсивності зміни в особистості та певні модифікації стилів управлінської взаємодії учасників психологічної підготовки. Тому рівень зміни у оцінках в окремих аспектах стилів і особистості виступають індикаторами ефективності впливу системи застосованих нами психолого-педагогічних факторів вдосконалення стилю управління юристів. Отже, наступною,

після визначення задач спеціальної психологічної підготовки, стала побудова відповідних задачам підсистеми індикаторних критеріїв для оцінки особистісних і стильових змін, що виникають внаслідок участі у лекційних, тренінгових і консультативних процесах з циклу психологічної підготовки, а також внаслідок самостійного тренінгу і ознайомлення з інформаційними матеріалами з проблеми стилів управління.

Контрольний перелік індикаторів змін включав набір термінів і коротких тверджень, за якими можливе отримання оцінки інтенсивності у 100 бальній шкалі (наприклад, «гнучкість вибору стилю управління»). Оцінка учасників формуючого експерименту здійснювалась як реалізація суб'єктивного шкалювання за індикаторами контрольного переліку, а також психологом-тренером, що виступав у якості спостерігача динаміки стильових змін у учасників групи психологічної підготовки. Виміри, відповідно до загальної моделі проведення формуючих експериментів, здійснювались у контрольній і експериментальній групах через однаковий часовий інтервал, який дорівнює часу витраченому на повну реалізацію програми спеціальної психологічної підготовки з удосконалення стилів управління в експериментальній групі.

Висновки. Отримані в експериментальній і контрольній групах дані підтвердили ефективність запропонованих нами психолого-педагогічних заходів, циклу інформаційних занять та тренінгів зі спеціальної психологічної підготовки з удосконалення стилів управління юристів.

Список використаних джерел

1. Базаров Т.Ю. Игра как средство командообразования / Т.Ю.Базаров // Психология сегодня. Ежегодник. – Т. 2. – Выпуск 2. – М., 1996. – С. 27-27.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В.Вачков. – М.: «Ось-89», 2001. – 224 с.
3. Дзвінчук Д.І. Психологічні основи ефективного управління: Навч. посібник / Д.І. Дзвінчук. – К.: «Нічлава», 2000. – 280 с.
4. Зигерт В. Руководит без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг; Сокр.пер. с нем.; Науч.ред. и авт. предисл. А.Л.Журавлев. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.
5. Фопель К. Групповая сплочённость. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. / К. Фопель. – М.: «Генезис», 2010. – 336 с.

Складові професійного мислення фахівців з маркетингу

Актуальним завданням вітчизняної вищої школи є формування сучасних конкурентоздатних фахівців, компетенції яких дозволять їм повною мірою реалізувати особистісний потенціал у майбутній професійній діяльності.

Доведено, що важливою стороною процесу професіоналізації людини і передумовою успішної професійної діяльності є розвиток професійного мислення. Особливої уваги набуває проблема формування у студентів-маркетологів такого типу професійного мислення, який дає можливість самостійно оновлювати знання, підвищувати свій професійний рівень, критично мислити і знаходити нові, оригінальні способи вирішення маркетингових задач.

Отже, пошук шляхів підвищення якості підготовки майбутніх маркетологів обумовлює з'ясування складових їх професійного мислення.

Аналіз наукових джерел показав, що поняття «професійне мислення» широко використовується у сучасній психології. Різним аспектам професійного мислення присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних науковців: Г. Г. Валіулліної, О. В. Герцен, Л. Р. Джелілової, Л. В. Засекіної, Н. Ю. Малій, О. В. Тарасової та інші.

На підставі проведеного аналізу наукової літератури, щодо змісту поняття «професійне мислення» ми визначили, що професійне мислення – це важлива складова професійної майстерності фахівця, яка забезпечує успішне виконання професійних задач, прийняття оригінальних управлінських рішень у певній сфері діяльності, є втіленням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку.

Для дослідження феномену «професійне мислення» важливе значення має визначення його структурних компонентів.

Л. Р. Джелілова, розглядаючи психологічні особливості професійного мислення у майбутніх вчителів, виділяє такі його компоненти: мотиваційний (усвідомлення особистістю професійного вибору, прийняття відповідальності за життєве самопізнання, готовність підвищувати професійний рівень та прагнути до самовдосконалення); змістовно-операційний (розвиток аналітичних, прогностичних, проєктивних умінь, які відображають рівень розвитку особистості як суб'єкта діяльності); рефлексивно-самооцінювальний (вміння особистості аналізувати свою діяльність, давати їй об'єктивну оцінку та забезпечувати подальший професійний розвиток фахівця) [3].

Досліджуючи особливості професійно-творчого мислення майбутніх фахівців іноземної мови, Л. В. Засекіна зазначає, що професійне мислення зароджується в проблемних ситуаціях і спрямовується на їх осмислення. Професійному мисленню властиві змістовий, функціонально-операційний та цілемотиваційний аспекти. Особливості цих аспектів, на її думку, зумовлюються специфікою понять, пов'язаних з певною сферою діяльності, операцій (аналіз, синтез, узагальнення), які засновані на досвіді та теоретичних знаннях, порівняння з елементами оцінювання, розрахунку та комплексністю практичних цілей [4].

Розкриваючи вікові та статеві особливості розвитку професійного мислення студентів, Г. Г. Валіулліна виділяє операційний, пізнавальний та особистісний компоненти професійного мислення студентів. Вони містять такі характеристики: практичне мислення; окремі прояви логічного мислення (комбінаторні здібності, розв'язання логічних задач); творче мислення; вербальні характеристики професійного мислення; операції порівняння, узагальнення, абстракції; активність мислення [1].

Аналізуючи компоненти професійного мислення особистості, О. В. Тарасова виокремлює п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінювальний [6]. На думку дослідниці, специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, що розв'язуються різними фахівцями, разом з тим, якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення [6].

Отже, аналіз теоретичних джерел дав нам можливість виділити три основних компонента професійного мислення: мотиваційний, змістовний, рефлексивний, які властиві професійному мисленню в будь-якій діяльності. Особливості діяльності фахівців з маркетингу зумовлюють обов'язкове включення творчого компоненту до структури їх професійного мислення.

Спеціальність «Маркетинг» відноситься до галузі знань «Економіка і підприємництво», тому особливу увагу ми приділили роботі О. В. Герцен, в якій розглянуто проблему формування професійного мислення майбутніх економістів. На її думку, важливою особливістю професійного мислення є креативність, розвиток якої забезпечує творчий підхід у вирішенні професійних задач. Показниками креативності виділено: перенесення знань і умінь у нову професійну ситуацію; бачення нових проблем у відомих, стандартних умовах; виявлення нової функції знайомого економічного об'єкта; створення оригінальних способів вирішення економічних завдань та інші [2].

Проблемі дослідження креативної складової професійного мислення майбутніх фахівців присвячені дослідження Н. Ю. Малій. На її думку, професійне мислення передбачає наявність певної

конфігурації креативних компонентів, які створюють креативну складову. До їх числа дослідниця відносить: «... аналітичний компонент мислення, здатність до аналізу проблеми; сукупність сенситивності, уяви, інтуїції та інсайту як здатність до перекомбінацій і синтезу при «високошвидкісній» несвідомій обробці інформації; здатність репрезентувати продукт неусвідомлюваної обробки у свідомості («осаяння»); аналітико-синтетичний компонент мислення, здатність провести аналіз отриманого продукту і вторинний синтез (рішення проблеми) на свідомому рівні» [5, с. 137].

Підсумовуючи викладене, можемо зробити наступний **висновок**:

- основними компонентами професійного мислення у будь-якій діяльності є мотиваційний, змістовний та рефлексивний;
- специфіка маркетингової діяльності обумовлює обов'язкове включення творчого компоненту до структури професійного мислення.

Список використаних джерел

1. Валиуллина Г. Г. Возрастно-половые особенности развития профессионального мышления студентов : дис. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук : 19.00.13 / Гульнара Гайсаевна Валиуллина. – Астрахань, 2007. – 193 с.
2. Герцен О. В. Педагогические условия развития профессионального мышления у будущих экономистов в образовательном процессе вуза : дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Ольга Вячеславовна Герцен. – Белгород, 2005. – 173 с.
3. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лілія Рефіківна Джелілова. – Одеса, 2008. – 236 с.
4. Засекіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Лариса Володимирівна Засекіна. – Луцьк, 2000. – 200 с.
5. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення майбутніх педагогів / Н. Ю. Малій // Збірник наукових праць №52. Серія : Педагогічні та психологічні науки / гол. ред. Л. М. Романишина. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – С. 136–138.
6. Тарасова О. В. Психологічний зміст професійного мислення особистості: [Електронний ресурс] / О. В. Тарасова // Режим доступу : http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm.

Роль комунікативної компетентності в професійній діяльності майбутніх юристів

Комунікативна культура юристів являє собою інтегративну якість їх особистості, і характеризується сукупністю ціннісних установок, комунікативних знань, умінь і навичок, розвиненою комунікативною свідомістю. Вона проявляється через володіння вербальними і невербальними засобами комунікації на практиці відповідно до правил і норм взаємодії суб'єктів правових відносин.

На думку В.Н. Гнедих, основними компонентами комунікативної культури є: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, технологічний, поведінковий. Рівні її прояви: професійно-нормативний; професійно-продуктивний; професійно-творчий. Критерії та показники оцінки кожного рівня по когнітивному компоненту – якість знань (основи правової комунікації, правила і норми спілкування юриста, етика та етикет), мовна грамотність (логічність і послідовність суджень у міжособистісній взаємодії), по ціннісно-мотиваційному компоненту – стан спрямованості особистості юриста (відкритість у міжособистісній взаємодії, адекватність комунікативного сприйняття, орієнтація на досягнення компромісу), ціннісно-сміслові орієнтації (ціннісні пріоритети, смислові орієнтації) з технологічного компоненту – рівень умінь і навичок (прогностично-технологічні вміння комунікативної взаємодії); по поведінковому компоненту – рівень регуляції поведінки (комунікативний самоконтроль, комунікативна рефлексія, нормативність комунікативної поведінки) [1].

Формування комунікативної культури юриста взаємопов'язано і взаємообумовлено елементами – цільовим, методологічним, функціональним, змістовним, технологічним, оціночно-контрольним (моніторинговим), результативним і забезпечує комплексність і ефективність психолого-педагогічного впливу, спрямованого на формування комунікативної культури юриста в освітньому процесі ВНЗ з урахуванням соціально-педагогічних умов.

Змістовне забезпечення формування комунікативної культури курсантів здійснюється через загальнопрофесійну і предметну підготовки, які необхідні для осмислення і засвоєння сутності та особливостей її реалізації у сфері майбутньої професійної діяльності. Технологія формування комунікативної культури майбутніх юристів будується поетапно: засвоюються теоретичні основи, формуються практичні навички. Засвоєння норм курсантами комунікативної

культури в освітньому процесі ВНЗ сприяє формуванню у них прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення [2].

Н.Г. Шашкін під комунікативною компетентністю курсантів розуміє, по-перше, сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу, орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, по-друге, система внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для побудови продуктивної комунікативної взаємодії з громадянами, заснована на законах, правових і моральних нормах. Комунікативна компетентність майбутніх юристів – необхідна складова їх професійної культури, яка включає сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу, орієнтованість у різних ситуаціях спілкування та систему внутрішніх ресурсів їх особистості, необхідних для побудови продуктивних та комунікативних взаємодій із громадянами, заснованих на законах, правових і моральних нормах [4].

Показники та рівні сформованості комунікативної компетентності курсантів МВС у системі вищої освіти полягають в наявності у них розвиненої мови, володінні національною мовою, сучасними технічними засобами зв'язку, основами комп'ютерної грамотності, вмінням складати ділову документацію) [4].

Для вдосконалення формування комунікативної компетентності курсантів О.П. Сауляк розуміє необхідність створення таких педагогічних умов:

- усвідомлення значущості комунікативної компетентності у професійній діяльності як курсантами, так і викладачами;
- моделювання комунікативних ситуацій у процесі навчання, які забезпечують вільне входження курсантів у процес спілкування;
- індивідуальний і диференційований підхід до курсантів у процесі формування в них комунікативних здібностей [3].

Висновки

1. Комунікативна культура і компетентність курсантів МВС включає в себе: здатність встановлювати і підтримувати психологічний контакт із різними учасниками спілкування, долати психологічні та комунікативні бар'єри у спілкуванні; розвинену культуру мови, чіткість, правильність, ясність, зрозумілість, переконливість, виразність; ввічливість, тактовність, уважне, шанобливе ставлення до людей, вміння слухати партнера; вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування.

2. Розвиток комунікативної компетентності і культури у курсантів МВС полягає в оволодінні ними способами і прийомами професійного спілкування, заснованих на теоретичній та практичній

підготовленості спрямованої на здійснення майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гнедых В.Н. Формирование коммуникативной культуры будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Валентина Николаевна Гнедых; [Место защиты: Магнитог. гос. ун-т]. - Магнитогорск, 2010. – 168 с.
2. Романюк В.С. Формирование коммуникативной культуры курсантов образовательных учреждений МВД : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / В.С. Романюк; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО]. – Казань, 2008. – 194 с.
3. Сауляк О.П. Правовая культура как фактор обеспечения правопорядка: общетеоретические, образовательные и иные аспекты проблемы / О.П. Сауляк // Право и образование. – 2009. – N 10. – С. 48-58.
4. Шашкин Н. Г. Формирование коммуникативной компетентности у будущих сотрудников органов внутренних дел в системе высшего образования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Г. Шашкин. – Чебоксары, 2005. – 150 с.

Ж.Л. Михальська

м. Кам'янець-Подільський, Україна,

Ю.А. Михальська

м. Київ, Україна

Проблеми емоційної напруженості в професійній діяльності медичних сестер

Для діяльності медичного персоналу неабиякого значення набуває професійна підготовка спеціаліста і такі фактори, як особливості його особистості, тому важливим є емоційний стан медсестри, який безпосередньо впливає на якість роботи.

Особливості професійної діяльності медичної сестри свідчать, що рівень ефективності їх професійної діяльності, передусім, характеризується захисними механізмами, які блокують негативні емоційні подразники середовища на людину.

Також потрібно вивчати проблему відносин між хворим та медичною сестрою, в результаті яких часто виникає емоційне напру-

ження. Ці проблеми неодноразово піднімались в медико-психологічних дослідженнях І.Є. Вольпера, Б.Д. Карвасарського, Н.Д. Лакосіної, В.М.Мясищєва, О.М. Свядоца, В.О. Ташликова, Г.К. Ушакова, Н.В.Ельштейна та інших. Але, не дивлячись на їх багатоаспектну досліджуваність, все ж таки вони потребують подальшого вивчення.

Невротичні особливості власної особистості в діяльності медсестер можуть стати джерелом відчуженості, непорозуміння хворих. Крім того, те чи інше захворювання діє на психіку людину, при цьому викликаючи різноманітні страхи та опасання. І це, в свою чергу, може погіршити хід основного захворювання [1, с. 285-306].

В роботі з хворими має місце все: і особистість медсестри, її зв'язок з оточуючим середовищем, з друзями на роботі, з лікарем і особистість самого хворого тощо. Отже, професійна діяльність медсестри досить багатогранна, тому що метою догляду за хворим є не тільки фізичне здоров'я хворого, але й його психічна рівноважність. Передумовою виникнення позитивних емоційних стосунків та довіри між медичними працівниками і хворими являється, поза сумнівом, кваліфікація й досвід медсестри.

Особливості професійної діяльності медичних сестер, не в останню чергу, зумовлена етико-деонтологічними вимогами, що вміщують різноманітні види міжособистісних взаємин.

Слід пам'ятати, що лише на здоровій психологічній основі в колективі існує сприятливий мікроклімат, при якому члени колективу працюють у спокійній і доброзичливій атмосфері, поважають один одного і між ними не виникає ніякого емоційного напруження. Тільки в такому випадку медсестра буде виконувати свою роботу на високому професійному рівні [2, с. 293-332].

Медична сестра може прекрасно володіти навичками, однак якщо вона через особливості свого характеру часто конфліктує з хворими, є емоційно нестабільною, її професійні якості не можуть бути повністю реалізовані. Іноді при частих психоемоційних перевантаженнях у процесі професійної діяльності, а також з урахуванням деяких особливостей психічної індивідуальності призводять до того, що характер медсестри змінюється, деформується. Проявляються такі негативні риси, як байдужість, грубість, дратівливість при контакті з хворими.

На думку Т.М.Павлюк, у професійній діяльності медсестри конкретні емпатійні вміння, що функціонують у вигляді засвоєних когнітивних, афективних і мотиваційних патернів поведінки, визначають рівень професійної ідентифікації як процесу усвідомлення суб'єктом образу професійної діяльності та своїх власних можливостей реалізації.

Оптимальний рівень працездатності залежить не тільки від умов професійної діяльності, а й від самої людини з її рівнем три-

можності, нейротизму, толерантності до ситуацій невизначеності тощо. Будь-яка професійна діяльність може породжувати психологічні причини розвитку стресу, так само як будь-який психологічний стрес відображається у поведінковій професійній активності людини [3, с. 264-270].

Високий професіоналізм медичної сестри органічно включає в себе дисциплінованість і організованість. Необхідно своєчасно та якісно виконувати безліч призначень лікаря, приділяти хворим належну увагу. Саме вище перераховані якості дозволяють медсестрі впоратися із своїми обов'язками і при цьому залишатися емоційно стабільною [2, с. 293-332].

Висновки. Варто пам'ятати, що високий професіоналізм у поєднанні з дисциплінованістю й організованістю повинен органічно поєднуватись з душевністю, емпатією і ввічливістю. Тільки в такому випадку досягнеться найкращий терапевтичний ефект. Для того, щоб стати повноцінним медиком, потрібно не лише дотримуватись таких категорій, як високий професіоналізм, обов'язок, совість, любов до хворого, але і розуміти людей, володіти достатніми знаннями в галузі психології, керувати власними психічними процесами. Без цього не може бути й мови про ефективний вплив на хворого.

Список використаних джерел

1. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство/ В.Д. Менделевич. – 4-е изд. – М.: «МЕДпресс», 2002. – 592 с.
2. Основи загальної і медичної психології/За ред. І.С. Вітенка і О.С. Чабана. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2003. – 344 с.
3. Павлюк Т.М. Емпатійна позиція у професійній діяльності медичної сестри/ Т.М. Павлюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. – Київ, 2006. – Т. 8. – Вип. 5. – С. 264-270.

*З.М. Мірошник, І.О. Талаш
м. Кривий Ріг, Україна*

До проблеми побудови професіограми викладача вищої педагогічної школи: рольовий підхід

Інтеграція вищої професійної освіти України в європейський освітній простір зумовлює необхідність перегляду вимог до професійної підготовки викладача вищої школи, до його професійних якостей, властивостей, розширення професійних функцій. Разом

із тим, на сьогодні немає єдиного систематичного й цілісного опису як професії, так і особистості викладача вищої школи, крім того, запропоновані системи професійних вимог будуються на засадах системного або діяльнісного підходів, тому являють собою ідеальну й негнучку модель, яка не завжди адекватно й повністю може бути реалізована відповідною професійною групою. Для формування професіограми врахування механізмів соціалізації професійної діяльності має принципове значення, адже зміст професіограми може зазнавати коректив. Відповідно, професіограму, на нашу думку, слід складати, використовуючи принципи холістичного і діяльнісного підходів у комплексі. Цим вимогам відповідає професіограма, сформована на засадах рольового підходу. Отже, актуальною залишається проблема створення професіограми викладача вищої педагогічної школи, яка б адекватно відповідала сучасним умовам особистісного зростання, професійного функціонування фахівця.

Мета дослідження – узагальнити, систематизувати та чітко структурувати особливості професійної діяльності особистості викладача вищої педагогічної школи, вимог до його професійних компетенцій і компетентності з позицій рольового підходу.

Професіограма – це опис особливостей певної професії, який розкриває зміст праці, а також вимоги, що висуваються перед людиною. Професіограма покликана адекватно й повно відобразити сутність і специфіку професійної діяльності. Науково-педагогічна діяльність – це складний за структурою й поліфункціональний вид професійної діяльності, тому з метою об'єктивного відтворення її специфіки ми пропонуємо такі розділи професіограми, як: психофізіологічні вимоги до працівника та професійні знання й навички розглянути в контексті рольової структури особистості викладача вищої педагогічної школи.

Роль, за визначенням П. Горностаєва, це механізм включення особистості в соціальний контекст, це особлива форма соціальної поведінки, що пов'язана з певними соціальними нормативними функціями особистості; вона є потужним джерелом особистісної самореалізації [2, с. 44]. Роль завжди пов'язана із системою практичних задач, тому її можна розглядати як спосіб досягнення певних соціальних, психологічних, у тому числі й професійних, функцій. Відповідно, якщо діяльність педагога є поліфункціональною, то й рольова структура його особистості являє собою складну систему різних моделей поведінки (рольовий репертуар). У процесі рольової поведінки із рольового репертуару обираються одна-дві домінантні ролі, що найбільш повно відповідають ситуації і дозволяють фахівцю ефективно розв'язувати практичні задачі професійної діяльності.

Психофізіологічні вимоги до викладача вищої школи зумовлені специфікою психологічної структури діяльності викладача вищої школи. Психологічна структура діяльності, за визначенням С. Вітвицької, це взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних задач [1, с. 67]. Н. Кузьміна виокремлює гностичний, організаторський і комунікативний компоненти в структурі психологічної діяльності.

Гностичний компонент включає вивчення змісту і способів впливу на студентів, вікових та індивідуальних їх особливостей, специфіку навчально-виховного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків [3, с. 61]. Ми припустили, що реалізація цього компоненту забезпечується такими особистісними характеристиками викладача вищої школи, як: яскраво виражені пізнавальні мотиви та розвинені інтелектуальні здібності. Для успішного виконання пізнавальної психолого-педагогічної діяльності викладач вищої школи повинен мати такі професійно важливі якості: 1) глибокі знання й широку ерудицію в науково-предметній і суспільно-економічній галузях; знання й глибоке розуміння репертуару ролей особистості викладача вищої педагогічної школи; 2) аналітичні; 3) прогностичні; 4) проєктивні; 5) рефлексивні; 6) творчі. Актуалізація гностичного компоненту найбільш повно відбувається в процесі рольової поведінки викладача, де домінантою виступає роль психолога-фасилітатора.

Організаторський компонент передбачає організацію інформації, різних видів діяльності відповідно поставленим цілям в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами [3, с. 62]. Успішна реалізація цього компоненту психологічної структури діяльності забезпечується такими особистісно важливими якостями викладача, як: 1) помірно виражений мотив влади; 2) організаторські та психолого-педагогічні здібності. Для успішної реалізації організаторського компоненту важливими є яскраво виражені такі професійні важливі якості особистості викладача: 1) переважання словесно-логічного, довільного запам'ятовування; значний обсяг пам'яті, швидкість і точність відтворення навчального матеріалу; 2) розвинена творча уява; 3) переваження довільної уваги; уміння розподіляти увагу; 4) сформовані психологічні якості; 5) сформовані педагогічні якості; 6) швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів; 7) педагогічний такт, педагогічна рефлексія, педагогічна інтуїція. Організаторський компонент найбільш повно реалізується за рольової поведінки викладача, де домінантною є роль дидактика-тьютора.

Складовими комунікативного компоненту є: встановлення педагогічно доцільних стосунків з тими, на кого спрямований вплив,

встановлення правильних взаємин з тими, хто виступає в ролі керівника даної системи і партнерів по діяльності, співвіднесення своєї діяльності з державним завданням, що ставиться до керівника як громадянина своєї держави; володіння мистецтвом виголошення промов, лінгвістичними, екстралінгвістичними й паралінгвістичними засобами спілкування; психосемантикою. Успішне функціонування комунікативного компоненту забезпечують такі особистісно важливі якості викладача, як: 1) яскраво виражений мотив афілітації; 2) стійкі просоціальні мотиви; 3) розвинені на високому рівні комунікативні здібності, соціальний інтелект. Реалізація комунікативного компоненту відбувається за рахунок таких розвинених професійно важливих якостей особистості викладача: 1) перцептивні; 2) розвинена соціальна перцепція; 3) комунікативні; 4) оперативне формулювання думок; 5) самопрезентація; 6) громадянські. Комунікативний компонент реалізується в процесі рольової поведінки викладача, де домінують ролі педагога-дипломата, оратора-комунікантора.

На нашу думку, варто до перерахованих компонентів у професіограмі викладача вищої педагогічної школи додати дослідницький компонент, оскільки організація й проведення наукових досліджень – специфічний вид діяльності педагога вищої школи. Для реалізації дослідницького компоненту необхідні такі особистісно важливі якості викладача, як: 1) яскраво виражений стійкий мотив досягнення; 2) розвинені дослідницькі здібності. Професійно важливі якості особистості педагога, що сприяють реалізації дослідницького компоненту є: 1) здатність до творчого пошуку; 2) науковий аналіз й узагальнення власного педагогічного досвіду; 3) дослідницька діяльність з метою подальшого удосконалення навчально-виховного процесу. Дослідницький компонент найбільш повно актуалізується в процесі рольової поведінки викладача, де домінують роль науковця-дослідника.

Професіограма викладача вищої педагогічної школи характеризується внутрішніми і зовнішніми зв'язками між її компонентами, що реалізуються через професійні ролі, складається з кількох підсистем, що являють собою цілісне утворення, системоутворювальними елементами якої є: рольова компетентність, рольова глибина. Без цих елементів професіограма втрачає цілісність і функціональну гнучкість, адже саме вони забезпечують єдність компонентів професіограми та їх зв'язок із зовнішнім середовищем.

Рольову поведінку можна розглядати не лише як соціальну функцію, відображену в очікуваннях суспільства або рольових експектаціях, але і як особистісний феномен, пов'язаний з рольовою ідентичністю, рольовою Я-концепцією та іншими особистісними

якостями. Відповідно, поділ професіограми на компоненти і професійні ролі є умовним. Крім того, на формування рольового репертуару впливають не лише зовнішні чинники, а й індивідуальні характеристики особистості. Тому ми можемо припустити, що перераховані професійні ролі, які актуалізують компоненти структури психологічної діяльності викладача, є основними, але не вичерпують рольовий репертуар особистості педагога вищої школи, адже на перетині цих компонентів, особистісних характеристик і соціальних чинників, очевидно, виникають інші професійні ролі.

Висновки. Рольовий підхід у побудові професіограми викладача вищої педагогічної школи дозволяє створити адекватну й гнучку систему вимог до його професійної діяльності, що сприятиме підвищенню професіоналізму педагогів, їх ефективній підготовці та підвищенню кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
2. Гроностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности: [монографія] / Павел Петрович Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 240 с.

L.A. Onufriieva

Psychological factors of the process of future socioeconomic specialists' professional personality formation

Actuality of the research problem is stipulated by an insufficient theoretical experimental study of intrapsychic determinants of the process of future socioeconomic specialists' professional personality formation, and also by the necessity of ascertainment of psychological regularities of the style display of motivational semantic regulation of professional realization of the socioeconomic professions specialists. Mentioned issue is not new, but especially at crucial stages of socioeconomic development of society, it is of particular actuality.

The aim of the research is a theoretical and experimental study of psychological characteristics and factors of a professional personality formation of future socio-economic professions specialists.

Foreign psychologists consider a problem of a professional development according to a leading orientation of one or another psychological school. Differential diagnostic approach is based, in particular, on the principles of differential psychology and experience of psychotechnic (M.Amthauer, A.Anastazi, R.Kettel, H.Myunstenberg, F.Parson, E.Strong and others.), radical behaviorism (F.Skinner), «reciprocal determinism» behavior, cognitive field and surrounding, which is displayed in a person's ability to use verbal and figurative representations which serve as a benchmark in the successful performing of professional activity (A.Bandura).

According to the development theory a professional development of a personality is performed through the sequence of qualitative specific phases, which differ in the level of abilities and interests formation development of an individual (E.Shpranher, S.Byuler) external and internal factors in occupational choice (E.Hintsberh) content of aptitudes and abilities that determine professional Self-concept (D.Syuper) attitudes and work skills, which determine the usefulness of professional employees (R.Heivyhherst).

In typological theory of professional development an emphasis is made on determining the personality types: realistic, intellectual, social, adaptive, aesthetic, striving to power (D.Holand).

The conception of professionally important qualities (PIQ) of a personality is based on the thesis of the need to study the whole professional personality through: the determination of his PIQ, their intercommunication and interference in the process of realization of specific professional activity, that let social models of profession be presented, samples of careers which are optimal for each type of professional activity and «professional personality types» that describe the specific profession in the best way (M. O.Dmyriyeva, B.F.Lomov, V.D.Shadrikov and others), the study of certain individual psychological characteristics of personality at work in the context of a detailed analysis of its professional competence and willingness to work as a measure of their chosen profession (VM Druzhinin, M.D.Levitov, V.V.Serikov etc.). personality and professional success (B.H.Ananyev, V.L.Marischuk, B.M.Teplov, S.L.Rubinshtein and others).

Having analyzed the main approaches to study the problem of a person's life (K.O.Abulhanova-Slavska, B.H.Ananyev, S.Byuler, L.S.Vyhotskyi, P.Zhane, V.A.Romenets, S.L.Rubinshtein, V.O.Tatenko, T.M.Tytarenko and others.) we found that a theoretical problem covers a number of other generalizing concepts – life style

of a personality (A. Adler), personal identity (E. Erickson), feelings of a basal anxiety (K.Horni), «personality proprium» (H.Olport) life scenarios (E.Bern), gaining ego (Jung), «the phenomenon of exclusion» (E.From), self-actualization and transcendence (A.Maslow), searching the meaning of life (V. Frankle).

On the basis of the realized analysis we conclude that motivational and semantic formations of an individual are interconnected into a single system of life regulation, forming within it relatively autonomous dynamic semantic systems, each of which includes a number of interconnected heterogeneous motivational and semantic structures and provides a semantic regulation of a certain life sphere, or of any particular activity act. Thus, a personality serves as a special regulatory system that provides a subjugation of a vital activity of a subject to a stable hierarchical structure of relations with the world.

The productive characteristics of a professional experience make it possible to distinguish the dominant aspect of the motivational and semantic personal realization in all forms of a personality's manifestation as a subject of professional activity. In particular, the procedural characteristics of a professional experience is manifested in a gradual awareness by an individual the professional perceptual-cognitive blocks of activity and the conscious acceptance of requirements of practical activity as the acquisition of specific skills and abilities, and the productive one – in the feeling of satisfaction with the process of activity, including the formation of an according professional style which in the system of relations «person – person» has to play the role of a common lifestyle.

Procedural characteristics of the process of obtaining a professional experience by an individual is followed by the enrichment of a content representations of the subject about himself and his own way of a professional development which is expressed both in the perception of the professional activity concept and in the perception of an individual himself as a professional.

The main results and ultimate goals of the development process, the process of a professional personality formation is to achieve a high level of professionalism, competence and professional maturity, which is the one of the results and, simultaneously, the indexes of a professional formation process. According to V.A.Bodrov, the professional maturity is a property of the subject of labor, which is characterized by a high level of personal and professional development and is manifested in the high professionalism, skill and competence, and represents a personal correspondence of ideals, attitudes, values, the meaning of life and activity with the requirements of a professional, social and psychological environment, and thus the professional personality formation

is not limited by the accumulation of knowledge, skills, abilities, work experience and mastery. According to the researcher, the psychological aspect of a professional maturity of a specialist's personality – is a system quality of the subject of labor, which is based on a complex of activity oriented mental and personality processes, functions and features of a professional which provide him with a self-determination and self-regulation of a professionalism formation, which, in turn, is a system quality of this characteristic. A significant element of a psychological system of professional maturity is presented by such factors as the values and meanings of a professional activity, professional pride, conscience and honor. The system forming factors of a professional personality maturity are the professional self-consciousness (as a result of a professional personality development) and professional fitness of a subject of labor (as a result of his professional development and growth).

Conclusion. We came to the conclusion that the professional formation of a specialist's personality is a perpetual and complicated process of forming those qualities, based on individual and psychological peculiarities of a personality, which cause successful performance of professional tasks and the feeling of being satisfied with your work. It has been determined that the professional activity determines the development of a future socioeconomic specialist's professional personality formation, which is a means of forming a subject of activity, and it may become a need, a purpose, value and meaning of life.

М.В. Полянський

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Особливості взаємозв'язку професійної деформації та особистісної зрілості у правоохоронців

Постановка проблеми. Успішна реалізація правової реформи в Україні можлива лише за умови подальшого розвитку системи правоохоронних органів, підвищення рівня правосвідомості та професіоналізму її працівників. Відтак, актуалізується потреба в цілковито іншому типі правоохоронця, який суворо дотримується принципів правової держави, успішно орієнтується та діє в сучасному правовому просторі. Проте соціальні очікування допоки не виправдовуються. На це вказують непоодинокі випадки байдужого ставлення пра-

воохоронців до пересічних громадян, зневажання процесуальними нормами і нормами моралі, приниження людської гідності затриманих осіб, необґрунтованого застосування зброї та спецзасобів тощо. Необхідність посилення захисту прав і свобод громадян, зумовлює пошук нової парадигми підготовки фахівця, підвищення престижу та ефективності діяльності правоохоронних органів.

Метою нашої статті є розкрити особливості взаємозв'язку професійної деформації та особистісної зрілості у правоохоронців.

Виклад результатів дослідження. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць з проблеми професійної деформації правоохоронців показав, що її розгляд здійснювався в різних напрямках: розробка підходів до визначення професійної деформації правоохоронців (Е. Айроян, М. Баранов, С. Безносів, Н. Вітрук, А. Глазичев, І. Медведєв, Н. Мітюріна, В. Павленін та ін.); визначення факторів, що зумовлюють розвиток професійної деформації працівників (С. Вахрушев, М. Монахова, Г. Рябов, Ю. Стригуненко та ін.); дослідження професійної деформації правоохоронців в аспекті особистісних ознак (В. Батюк, Н. Гранат, Р. Грановська, А. Дулов, Л. Колодкін та ін.); пошук профілактичних заходів щодо запобігання появі професійної деформації правоохоронців (С. Борисова, В. Бурикін, І. Іонова, І. Медведєв, Н. Мітюріна, В. Петров, О. Скворцова та ін.).

За результатами проведеного дослідження виявлено, що формування професійної деформації пов'язано з таким показником особистісної зрілості, як «відношення до власного «Я».

Зворотній кореляційний зв'язок було виявлено між почуттям громадського обов'язку та емоційним виснаженням ($r_s = -0,46$), та прямий зв'язок з редукцією власних обов'язків ($r_s = 0,34$). При зменшенні патріотизму, відчуття професійної відповідальності, потреби в спілкуванні та колективі, посилюється емоційна перенасиченість, втома працівника від роботи, спустошеність (коли патріотичні вчинки не виправдовують очікуваного визнання, схвалення), як результат, починає розвиватися емоційне виснаження. Збільшення почуття громадського обов'язку може привести до неправильного трактування «Букви» закону та порушення її під благородною ідеєю, як вважає такий працівник. Як результат, ці показники можуть впливати на формування професійної деформації.

При подальшому розгляді показників ми помітили, що кореляційний зв'язок існує між редукцією особистих обов'язків та здатністю правоохоронця до психологічної близькості з іншою людиною ($r_s = 0,47$). Виявлено, що зі зменшенням добросердечності до людей, емпатії, вмінням слухати, потреби в духовній близькості до інших людей починає формуватися редукція особистих обов'язків, що може також призвести до розвитку професійної деформації.

Відношення до власного «Я» спричинює вплив тільки на утворення професійної деформації, а на параметри емоційного вигорання ні, так як не було виявлено кореляційного зв'язку. Ми пояснюємо це тим, що емоційне вигорання скоріше буде пов'язано з порушенням в емоційній сфері, ніж з самооцінкою працівника. В ході дослідження ми не виявили кореляційного зв'язку між здатністю правоохоронця до психологічної близькості з іншою людиною, рівнем особистісної зрілості та рівнем професійної деформації, емоційним виснаженням, деперсоналізацією (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники взаємозв'язку особистісної зрілості з професійною деформацією у досліджуваних, r_s

Особистісна зрілість	Професійна деформація	Компоненти професійного вигорання		
		Емоційна виснаженість	Деперсоналізація	Редукція
Мотивація досягнення	0,02	-0,26	0,23	0,34
Відношення до власного «Я»	-0,41*	-0,14	0,23	0,15
Почуття громадського обов'язку	-0,28	-0,46*	-0,22	0,34*
Життєва установка	-0,17	-0,23	0,23	0,14
Здатність до психологічної близькості з іншою людиною	-0,19	-0,14	0,30	0,47**
Рівень особистісної зрілості	-0,3	-0,25	0,12	0,47**

* – $p = 0,05$; ** – $p = 0,01$.

Тут існує зворотній кореляційний зв'язок ($r_s = -0,409$), тобто зі збільшенням рівня професійної деформації починають зменшуватися відношення особи до власного «Я». А звідси ми можемо припустити, що зі зниженням впевненості особи в своїх можливостях, задоволеністю власними здібностями, темпераментом, характером, знаннями, вміннями та навичками, а також при зміні адекватності самооцінки, підвищенні високих вимог до себе, відсутність самозадоволення можн привести до формування професійної деформації.

Прямий кореляційний зв'язок, ми помітили між самим рівнем особистої зрілості та редукцією особистих обов'язків ($r_s = 0,472$). Тобто, коли особистісна зрілість правоохоронця знаходиться на низькому рівні, починає розвиватися неправильне розуміння своїх обов'язків, перекручування їх на власний розсуд, скоювати вчинки,

які суперечать законним вимогам. Ця підстава може слугувати поштовхом до розвитку хабарництва, незаконним вчинкам тощо.

При дослідженні взаємозв'язку мотивації досягнення та життєвих установок із рівнем професійної деформації та параметрами емоційного вигорання кореляційного зв'язку знайдено не було. Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що працівники правоохоронних органів у мотивації досягнення постійно направлені в своїй діяльності на значимі особистісні цілі, прагнуть до максимально повної самореалізації, самостійності, до індивідуальності, до лідерства, до досягнення високих результатів у діях, які застосовуються, в життєвих установках переважає інтелект над почуттями, емоційна рівноваженість, розважливність, це все не сприяє виникненню професійної деформації або факторів, що призводять до нього.

Відтак, на формування рівня професійної деформації значно впливають особливості особистісної зрілості особи, на зміну яких можуть впливати умови праці, специфіка роботи в правоохоронних органах та постійне знаходження в стресових умовах праці, постійна напруга, відчуття тривоги та напруги, постійна перенавантаженість, невивантаження часу навіть на себе та своїх близьких.

При аналізі отриманих результатів за методикою багатофакторного дослідження особистості (Р. Кеттелла) ми виявили, що формування професійної деформації пов'язано з такими показниками, як слабкість чи сила «Я», розвиток чутливості, довіра чи підозрілість, практичність чи мрійливість, самовпевненість чи почуття вини, консерватизм чи радикалізм, низькою чи високою самооцінкою.

Виявлено кореляційний взаємозв'язок професійної деформації з особливостями особистості (див. табл. 2). Так, рівень підозрілості кореляційно пов'язаний з рівнем професійної деформації ($r_s = 0,40$) та зворотньо – з редукцією особистих обов'язків ($r_s = -0,37$). Отже, збільшення у правоохоронців рівня підозрілості впливає на розвиток професійної деформації та неправильне розуміння власних обов'язків, що позначається на їх виконанні.

Таблиця 2

Показники зв'язку особистісних факторів та професійної та емоційної деформації у досліджуваних, r_s

Особливості особистості (фактори)	Професійна деформація	Компоненти професійного вигорання		
		Емоційна виснаженість	Деперсоналізація	Редукція
Шизотімія-афектотімія	-0,23	-0,17	-0,25	0,18
Низький – високий інтелект	-0,16	-0,14	-0,10	0,12

Слабкість – сила «Я»	0,16	-0,42**	0,13	-0,11
Конформність-домінантність	0,31	0,18	0,21	0,16
Десургенсія-сургенсія	0,06	-0,3	0,22	0,09
Низьке чи високе супер-его	0,21	0,09	0,28	-0,36
Тректіа-парміа	0,13	0,14	0,05	-0,31
Харія-премсія	-0,09	-0,27	-0,48**	0,12
Алексія-протенсія	0,40*	0,05	0,07	-0,36*
Праксернія-аутія	0,15	0,02	0,04	-0,37*
Прямолінійність-дипломатичність	0,32	-0,09	0,14	0,08
Гіпертіміа-гіпотіміа	0,39*	0,07	-0,13	-0,19
Консерватизм-радикалізм	-0,18	-0,38*	-0,19	0,24
Залежність від групи-самостійність	-0,23	0,06	-0,23	-0,14
Низька чи завищена самооцінка	-0,44*	-0,13	0,01	0,36*
Низька чи висока его-направленість	0,10	0,14	0,31	0,11

* – $p = 0,05$; ** – $p = 0,01$.

Зниження рівня чутливості, тобто емпатійних особливостей, кореляційно пов'язано з формуванням деперсоналізації ($r_s = -0,48$).

Шкала гіпертімії кореляційно пов'язана з професійною деформацією ($r_s = 0,39$), тобто з підвищенням почуття безпечності, самовпевненості, холонокровності, бездушності та проблем із здатністю до розкаяння, скрутність у визнанні вини, підвищується і рівень деформації.

Шкала «Праксернії-аутії» кореляційно пов'язана з редукцією власних обов'язків ($r_s = -0,375$), тобто з підвищенням приземленості прагнень, принципів, малою уявою або, навпаки, надмірною мрійливістю, розсіяністю починає підвищуватися редукція особистих обов'язків.

Рівень самооцінки кореляційно пов'язаний із редукцією особистих обов'язків ($r_s = 0,36$), тобто самооцінка правоохоронця впливає на правильність розуміння ним власних обов'язків та виконання їх.

Емоційне виснаження має зворотній кореляційний взаємозв'язок зі шкалами «Слабкість чи сила «Я» ($r_s = -0,42$) та «Консерватизм-радикалізм» ($r_s = -0,38$). Надмірний консерватизм та слабкість «Я», що можуть проявлятися в емоційній неврівнова-

женості, вплив почуттів, у більшості випадків негативних, зміни настрою можуть спричинювати емоційне виснаження, яке є частиною професійної деформації.

Кореляційний зв'язок між рівнем професійної деформації, параметрами емоційного вигорання та з такими шкалами, як «Низька чи висока Его спрямованість», «Залежність від групи чи самостійність», «Прямолінійність чи дипломатичність», «Трекція-пармія», «Низьке чи високе супер-Его», «Конформність-домінантність», «Низький чи високий інтелект» та «Шизотімія-афектотімія» виявлено не було.

Висновки. Сприятливою умовою виникнення чи розвитку професійної деформації є емоційне вигорання, а деперсоналізації, як її наявність. На формування професійної деформації значно впливають не особливості особистості правоохоронця, а специфіка його роботи. Небезпека професійної деформації полягає в тому, що вона проявляється не тільки в службовій діяльності, а й позаслужбовій поведінці, повсякденному спілкуванні з оточуючими. Деформований працівник, часто не усвідомлюючи цього, перетворюється на заручника своєї професії.

Перспективними вбачаємо такі наукові розвідки: а) визначення комплексів психотравмуючих факторів, які мають специфічну природу; б) дослідження психологічного механізму професійної деформації (аналіз процесу узгодженості, боротьби або конфлікту між суб'єктом і особистістю як компонентами єдиної структури індивідуальності щодо співвіднесення діяльнісних норм як регуляторів активності професіонала до особливостей конкретної ситуації).

*Г.М. Ришко
м. Київ, Україна*

Психологічна технологія формування і підтримки стресостійкості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів

Результати аналізу чинників стресів, особистісних передумов, соціально-психологічних факторів, структури компонентів стресостійкості та інших даних констатуючого дослідження проблеми стресостійкості забезпечило нам можливість побудови психолого-педагогічної програми з цілеспрямованої системної зміни в досліджуваних працівників вищих навчальних закладів особистісної

позиції, конструктив, диспозицій і ціннісних пріоритетів, контролю властивостей і рис особистості, а також формування спеціальних вмінь протидії стрес-факторам професійної діяльності. Інтегральним системним ефектом запропонованих психологічних дій, тренінгу, саморозвитку та інших форм виступило значне підсилення рівня особистісної стресостійкості.

Ми запропонували комплекс заходів вдосконалення професійного середовища для посилення взаємного контролю професійних стрес-факторів, їх попередження і додання у випадку виникнення тривалих стресових станів. Запропоновано модель індивідуальної консультативної підтримки працівників вищої школи в формі психологічного і психотерапевтичного консультування та тривалого супроводу при необхідності за прецедентами виникнення стресових проблем у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Для досягнення ефективності діяльності науково-педагогічних працівників необхідно допомогти кожному досягти такого рівня саморегуляції, на якому його дії в самих складних педагогічних та життєвих колізіях будуть оптимальні. В даний час реалізуються різні форми досягнення цієї мети: семінари і практикуми, ділові ігри та тренінги, психологічне консультування, он-лайн бесіди та відкрите обговорення психологічних проблем у соціальних мережах. Представилося необхідним створити й апробувати комплексну програму з формування стресостійкості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, яка включає всі вище перераховані методи. Важливе місце в структурі комплексної програми ми відвели психолого-педагогічному тренінгу.

На сьогоднішній день загальноприйнятого поняття «тренінг» не існує, що призводить до розширеного тлумачення методу і позначенню цим терміном самих різних прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються в психологічній практиці. Термін «тренінг» має декілька значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність властива і науковим визначень тренінгу. Ю.М. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [1]. Тренінг визначається і як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою і діяльністю [3, с.82]. Є також визначення тренінгу як частини запланованої активності організації, спрямованої на збільшення професійних знань і умінь, або на модифікацію атитюдів та соціальної поведінки персоналу способами, що поєднуються з цілями організації та вимогами діяльності [3, с. 82].

У психології поширено визначення тренінгу як одного з активних методів навчання. Л.А. Петровська розглядає соціально-психо-

логічний тренінг як «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні», «засіб психологічного впливу» [4, с. 208]. Г.А. Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного спрямування [2, с. 127]. На жаль, на нашу думку, досить часто проведення тренінгів зводиться до виконання низки вправ на задану тему, їх обговорення, іноді – до формування окремих навичок учасників. І далеко не завжди психолог чи тренер приділяє гідну увагу створенню теоретичної бази. А між тим «концептуальна спроможність» обов'язково складова тренінгу. Кожний психолого-педагогічний тренінг обов'язково повинен ґрунтуватися на певній концепції того феномена, якому він присвячений. Створена на основі певної концепції модель тренінгу повинна включати різні інтерактивні методи роботи в групі, що дозволяють учасникам оволодіти необхідними їм технологіями.

Концептуальною базою тренінгу стресостійкості є підхід до проблеми стресу з позицій психології здоров'я. При проведенні тренінгів із стрес-менеджменту ми вважаємо важливим інформувати учасників про цю нову галузь психології і її внесок у розробку проблеми стресостійкості. Стає очевидним, що особистість може зберегти себе в умовах стресу тільки в тому випадку, якщо буде проведено системний аналіз найважливіших галузей життєдіяльності людини (фізичне здоров'я, сім'я, робота, духовні цінності), що дозволить кожному розробити власну систему управління стресом.

Концептуальною основою нашого тренінгу ми вважаємо і теорію збереження ресурсів (С. Хобфолл, Н. Є. Водоп'янова, Є. С. Старченкова, І. Н. Калінаускас та ін.). Відповідно до цієї теорії, кожен із нас має досить обширний набір зовнішніх і внутрішніх ресурсів. У зв'язку з цим одне із завдань тренінгу – розвиток ресурсів стресостійкості учасників групи.

У сценарії антистресової тренінгу необхідно реалізувати наступні навчальні завдання. Перше завдання психолога – інформувати учасників про вплив стресу на тіло і психіку людини. У зв'язку з цим ми знайомимо учасників із такими найважливішими поняттями теорії стресу як стресор, адаптивний синдром, фрустрація, психосоматичні захворювання. Після надання тренером такої інформації зміст кожного із цих понять обговорюється в ході вправ або у формі групових тематичних дискусій. Друге завдання – навчити учасників групи відстежувати ознаки стресу і його наслідків у себе та інших людей. Практика показує, що багато наших реакцій на стресори усвідомлюються як такі і витісняються. Часто ігнорується вплив стресора, який запускає стресовий поведінку, виконують

чи роль своєрідного тригера. Це може бути якесь слово, негативна думка, висловлювання значущих людей, особливості ситуації або поведінки співрозмовника. Тому третє завдання тренера – навчити учасників усвідомлювати вплив таких стресорів з тим, щоб надалі контролювати власну поведінку в ситуації стресу.

Як і будь-яка інша форма навчання дорослих, тренінг стресостійкості припускає, що аудиторія складається із слухачів різного рівня підготовленості, багато з яких мають досить багатий досвід навчання. Крім того, такий вид тренінгу відрізняється практичною спрямованістю, оскільки багато учасників прагнуть отримати конкретні навички. Все це продиктувало необхідність створення такої програми тренінгу, в яку було включено невеликі теоретичні блоки, підкріплені опрацюванням теорії в конкретних вправах. Навіть ті слухачі нашого тренінгу зі стресостійкості, які мали запит на отримання більш значної частини теоретичних знань, погодились із запропонованими їм роздатковим матеріалом, глосарієм, списком рекомендованої літератури та індивідуальним спілкуванням на нашому сайті.

На нашу думку, регуляція нервової напруги і постійний моніторинг рівня стресу повинен здійснюватися людиною постійно і на свідомому рівні. Особливо для ситуацій, пов'язаних із високим нервово-психічним напруженням, а також при схильності особистості до тривожного поведінки. Сьогодні все більше досліджень говорять про те, що турбота про здоров'я (фізичне та психічне) повинна бути складовою частиною способу життя. При погіршенні свого самопочуття людина може використовувати різні методи, спрямовані на оптимізацію власного внутрішнього стану.

Висновки. В процесі розробки та затвердження нашої психолого-педагогічної програми з формування стресостійкості науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, використовуючи наукові принципи, сучасні технології та рекомендації вітчизняних та зарубіжних науковців, ми орієнтувались не тільки на розвиток професійно-важливих якостей, розв'язання особистісних психологічних проблем, але і акцентували увагу на основні пріоритети нашої програми: 1) особистість важливіше програм. Ніякі цілі або вимоги не можуть виявитися важливіше інтересів реальної живої людини, її гідності, самоповаги і автономії; 2) позитив важливіше негативу. Більш важливо побачити досягнення і удачі в роботі кожного учасника, допомогти розкритися його потенціалу; 3) процес важливіше змісту. Основну цінність представляє не стільки те, що говориться, скільки те, що відбувається всередині кожної людини. А зі всіх процесів найголовніший процес внутрішнього пошуку і відкриттів в самому собі; 4) якість важливіша за кількість. Більш глибокий розгляд і розуміння однієї конкретної ситуації при інших

рівних умовах цінніше декількох поверхневих розборів; 5) «Тут і зараз» важливіше, ніж «Там і тоді». Загальновизнаний пріоритет сучасної психології. Пропонована психолого-педагогічна програма не повинна використовуватися як єдиний засіб, а її результати вимагають подальшого закріплення.

Список використаних джерел

1. Ємельянов Ю.М. Активне соціально-психологічне навчання/ Ю.М. Ємельянов. – Л., 1985. – 386 с.
2. Ковальов Г.О. Основні напрямки використання активного соціального навчання в Східних країнах/ Г.О. Ковальов//Психологічний журнал. – 1989. – №1. – Т.10. – С. 127-136.
3. Макшанов С.І. Психологія тренінгу/ С.І. Макшанов. – СПб., 1997. – 426 с.
4. Петровська Л.О. Теоретичні та методичні проблеми соціально-психологічного тренінгу/ Л.О. Петровська. – М.: Вид-во Московського ун-ту, 1982. – 168 с.

*Ю.О. Сабадах, Л.А. Онуфрієва
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Наміри як складова професійного самовизначення особистості

Поняття «професійного наміру» поступово сформувалося у процесі розробки концепцій професійної орієнтації із наступним виокремленням проблеми професійного самовизначення, тому для встановлення ступеню взаємозв'язку професійних намірів і самовизначення спочатку розглянемо різні системи професійної орієнтації, а також їх зв'язок зі складними питаннями буття людини, які визначаються проблемою свободи вибору, що дозволяє зробити припущення про рівень розвитку профорієнтації країни як один із показників реальної свободи вибору для більшості її жителів.

Мета нашої роботи – теоретичне дослідження намірів як складової професійного самовизначення особистості.

Вітчизняна наука (Б.Г. Ананьев, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семиченко та ін.) за основу періодизації становлення особистості бере соціальну ситуацію розвитку особистості, провідну діяльність і особистісні новоутворення, які формуються в процесі діяльності.

Л.С. Виготський характеризує вибір професії не тільки як вибір певної професійної діяльності, а й як життєвого шляху, пошук конкретного місця у суспільно-виробничому процесі, включення себе в життя соціуму на основі визначення свого покликання і вибору своєї основної справи життя. Такий вибір, зазначає Л.І. Божович, може здійснюватися в результаті складних процесів (аналізу практичних можливостей майбутньої діяльності; внутрішніх ресурсів – здібностей, схильностей, знань, навичок, характеру) та передбачає уміння приймати рішення і діяти на основі свідомо прийнятого наміру, віднесеного до порівняно далекого майбутнього, причому (за Д.О. Леонтьєвим) відповідальність за вибір несе сам суб'єкт.

На особистості як активному суб'єкті вибору професії акцентує увагу і Г.С. Костюк. «У виборі професії бере участь сама особистість із усіма її розумовими, моральними та іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається у певний вид професійної діяльності, в якій, створюючи матеріальні чи духовні цінності, творитиме далі і саму себе» [4, с.7], виявляючи свої індивідуальні особливості, мотиви, рівень розвитку.

Є.О. Клімов запропонував наступну періодизацію життєвого шляху особистості: оптація як період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація як входження в професію і звикання до неї; фаза інтернала як набуття професійного досвіду; майстерність як кваліфіковане виконання трудової діяльності; фаза авторитету як досягнення професіоналом високої кваліфікації; наставництво як передання професіоналом свого досвіду [3, с.418-425]. Проте, докладно розглядаючи поступовий процес формування суб'єкта праці, Є.О. Клімов не здійснює аналізу психологічного змісту описаних змін. У своїй праці [3] він частково аналізує внутрішні регулятори процесу вибору професії, відносячи до них знання про професію, емоційне ставлення особистості до різних професій і людей, образ «Я», самооцінку, ідеали, наміри, вміння.

Психологи Л.Д. Столяренко [8, с.407] і Ж.П. Вірна [1, с.13], характеризуючи професійний розвиток особистості, виокремлюють такі етапи: первинний вибір професії; етап професійного самовизначення (на якому виникають і формуються професійні наміри та первинна орієнтація у різних сферах праці); професійне навчання; професійну адаптацію; самореалізацію у праці. Професійне самовизначення ними розглядається як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до закінчення трудової діяльності.

На думку В.О. Бодрова, професійне становлення і розвиток особистості забезпечує достатньо надійну поведінку індивіда в

конкретних і типових життєво-професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, частково, для майбутнього виду діяльності. Отже, людина може бути індивідом, стати індивідуальністю, особистістю, лише проявляючи себе у ролі суб'єкта життєвої активності. Діяльність є стимулом розвитку особистості та умовою формування її рис та якостей, найбільш адекватних конкретним формам поведінки і видам діяльності.

Орієнтація на особистість – головна умова функціонування всіх ланок системи освіти, основний системоутворюючий фактор, який надає інтегративних якостей, цілісності, послідовності, мобільності та динамічності, прогнозуючої спрямованості та адаптованості. Адже ступінь відповідності особистості професії виступає однією із головних передумов високої професійної майстерності фахівця, досягнення відповідних успіхів у процесі професійної діяльності, а отже, є умовою подолання ризиків життя.

У своїй роботі ми спираємося на багатовимірну концепцію особистості В.Ф. Моргуна, який пропонує таке визначення: «Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність, яка має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових переживань, змістів, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи і підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю» [7, с.6]. Зазначимо, що в процесі розвитку просторово-часових орієнтацій спрямованість у майбутнє лише тоді позитивно впливає на формування особистості, коли у неї є почуття задоволеності сьогоденням.

Конкретизація цих варіантів розвитку особистості дозволяє розкрити кожну людину в усій її унікальності, а своєрідне поєднання параметрів цих інваріантів дає цілісне уявлення про особистість. У методологічному ракурсі особистість – це об'єкт і суб'єкт історичного процесу і власного життя, при цьому варто розрізняти розвиток особистості як поступальний рух уперед і особистісний розвиток як свідому, цілеспрямовану активність особистості із самотворення, із забезпечення цього руху. Адже психічні властивості, визначаючи спрямованість особистості, надають людині як суб'єкту діяльності можливість протистояти безпосереднім впливам середовища, переборювати їх, здійснюючи свої свідомі цілі й наміри; і навпаки, спрямованість впливає на психічні властивості особистості.

Саме у такої особистості, що стала на шлях самовизначення, з'являється здатність повністю покладатися на себе – робити самостійний вибір, займати свою позицію, бути відкритою і готовою до

нових поворотів свого життєвого шляху. Практичним результатом особистісного зростання й самовизначення є відчуття людиною контактної межі між собою та рештою світу; стан рівноваги і внутрішньої стійкості; зняття внутрішньої напруги і зайвої тривожності; загострення почуття краси навколишнього світу, зростання уважності та любові до людей.

Близько до визначення поняття «наміру» підходить М.Р. Гінзбург, який пояснює значення професійного самовизначення через «двоплановість» особистісного самовизначення, яке складається з ліній змістовного і часового майбутнього. Лінія змістовного майбутнього визначає головний напрямок розвитку особистості і втілена в ідеальній меті, а конкретний вибір професії пов'язується з лінією часового майбутнього і виконує роль «реалізуючих механізмів» [2, с.45]. Н.І. Литвинова конкретизує, що до психологічних детермінант професійної спрямованості як складного мотиваційного комплексу входять як усвідомлені, так і неусвідомлені мотиви вибору професії, котрі проявляються в прагненнях, намірах, інтересах, спонуканнях, очікуваннях тощо [6, с.31].

Т.В. Кудрявцев, один із перших вітчизняних психологів, який досліджував проблему професійного становлення особистості, в якості критеріїв виокремлення стадій розвитку, обрав ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності, а саме: виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності; входження в професію, активне її освоєння і знаходження себе в виробничому колективі; повна реалізація людини у професійній праці [5].

Найбільш вдалими, на наш погляд, є пояснення професійного наміру В.А. Семиченко та Е.Ф. Зеєром. Як усвідомлене ставлення до певного виду професійної діяльності, що включає знання про специфіку професії, прагнення обрати професію та отримати відповідну освіту трактує професійний намір В.А. Семиченко. Е.Ф. Зеєр під професійними намірами розуміє сукупність усвідомлених спонукань до оволодіння конкретним видом діяльності та вдосконалення в ній, яке базується на професійному самовизначенні.

Висновки. На основі теоретичного аналізу проблеми визначено намір як усвідомлене прагнення. Професійні наміри є сукупністю усвідомлених прагнень і визначеною програмою дій щодо оволодіння певним видом діяльності та вдосконалення в ній. Розкриття змісту і особливостей професійного наміру як різновиду власне наміру пов'язано із визначенням специфіки професійного самовизначення як особливої діяльності щодо реалізації програми дій по освоєнню обраної професії. Визначено місце наміру в структурі професійного самовизначення особистості, що дозволяє оцінити та порівняти

власні наміри й можливості з суспільним попитом на обрану професію і встановити рівні розвитку професійних намірів старшокласників.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 156 с.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С.43-52.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк ; под ред. Л. Н. Проколиенко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
6. Литвинова Н. І. Алгоритм визначення професійної спрямованості учнівської молоді. Профорієнтаційна робота психолога / Н. Литвинова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
7. Моргун В. Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації / В. Ф. Моргун. – Полтава : ІВМЦ «Освіта», 1977. – 16 с.
8. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.

*Д.О. Шутько
м. Запоріжжя, Україна*

Місце самоактуалізації в професійному розвитку особистості

Актуальність дослідження. Професійна самоактуалізація в останні роки є предметом активного наукового пошуку. Зацікавленість цією проблемою зумовлена тим, що саме в професійній діяльності можливо досягти максимального розкриття особистісного потенціалу, самореалізації особистості в професії, професійної самоактуалізації. Для визначення місця самоактуалізації в професійній

діяльності в процесі професійного розвитку особистості доцільно, на наш погляд, більш детально зупинитися на умовах, стадіях та етапах професійного розвитку.

Метою нашого дослідження є визначення місця самоактуалізації в професійному розвитку особистості.

Як зазначають дослідники, розвиток особистості в професійній діяльності переживає дві стадії: прогресивну (за умови сформованості мотивів професійної діяльності, структури професійних знань, навичок та вмінь) та регресивну (професійна деформація).

Так, А.О. Бодальов, вказуючи на нерівномірний процес саморозвитку особистості, стверджував, що процес прогресивного розвитку особистості підносить її до рівня «акме», потім починаються процеси еволюції, що приводять до «застою» або регресу особистості. Концепція професійного розвитку особистості, представлена Ю.П. Паваренковим, включає чотири стандартні періоди професійного становлення: професійна адаптація, стабільне зростання показників, досягнення найвищих показників, період спаду (якому може передувати період стагнації). Характеризуючи етапи професійного становлення особистості, А.К. Маркова виділяє такі рівні та етапи професіоналізму: 1) допрофесіоналізм; 2) професіоналізм: а) адаптації до професії, б) самоактуалізації в професії, в) вільного володіння професією у формі майстерності; 3) суперпрофесіоналізм: а) вільного володіння професією у формі творчості, б) оволодіння поряд суміжними професіями, в) творчого самопроекткування себе як особистості; 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно спотвореними нормами на тлі деформації особистості; 5) післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності.

Більш конкретними, на наш погляд, є етапи професійного розвитку, виділені Т.Ю. Базаровим: 1) спеціалізація (нульова точка професійного розвитку), яка характеризується поглибленням знань, навичок у конкретних напрямках діяльності; 2) професіоналізація, розвиток універсальності професіонала (етап характеризується здатністю працювати з підвищеною ефективністю у кількох напрямках); 3) депрофесіоналізація – регресивний етап розвитку (негативний показник), який характеризується втратою професійних навичок і професійної етики.

М.Г. Ткалич виділяє три стадії професійного розвитку: професійна адаптація, професійне становлення і професійна стагнація. На думку Л.М. Мітіної [3], процес професійного розвитку проходить у наступних стадіях: 1) самовизначення; 2) самовираження; 3) самореалізація; 4) професійна стагнація.

Дослідники зазначають, що динаміка професійного розвитку особистості має прогресивний або регресивний характер, та у

загальному вигляді має чотири стадії, які ілюструють процес розвитку спеціаліста від відправної точки – входження в професію (на нову посаду), ефективність якої визначає напрям розвитку в професійній діяльності – до професійного становлення чи професійної стагнації. Можна говорити, що активність та перебіг цього процесу залежить як від зовнішніх умов, так і внутрішніх факторів.

А.О. Деркач та В.Г. Зазикін [1] у рамках акмеологічної концепції розвитку професіонала розглядають цей процес крізь призму двох систем: змістової та структурно-процесуальної. Змістовний розвиток професіонала здійснюється в процесі загального поглиблення та розширення суб'єктивного простору, його професійного та морального збагачення. Процесуальний розвиток визначається якісними змінами у підсистемах професіоналізму особистості та діяльності, нормативної регуляції, мотивації до саморозвитку та професійних досягнень, рефлексивної саморегуляції у напрямку розвитку творчого потенціалу особистості.

Л.О. Коростильова, розглядаючи динаміку професійного розвитку особистості, визначає наступні етапи самоактуалізації в професійній діяльності: 1) професійне самовизначення; 2) становлення особистості в обраній професії; 3) професійне зростання; 4) розвиток професійної компетентності.

Висновки. Опираючись на результати теоретичного аналізу, можемо визначити місце самоактуалізації в процесі професійного розвитку як професійне зростання в результаті професійного становлення та в подальшому досягнення професійного «акме» особистістю. Отже, професійна самоактуалізація – це складний, багаторівневий процес, результат спрямованого прогресивного професійного розвитку зрілої особистості, який характеризується реалізацією особистісно-професійного потенціалу в умовах свідомого професійного розвитку особистості, самопроекування, що призводить до досягнення професійного «акме».

Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
2. Иванов М.С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности / Иванов М.С. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. – 153 с.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Н.І. Жигайло
м. Львів, Україна

Формування релігійності фахівця європейського рівня як психологічний механізм становлення цінностей особистості

Постановка проблеми. Яким має бути фахівець європейського рівня? За результатами багаторічних наукових досліджень, фахівець європейського рівня мусить бути, перш за все, професійно компетентним, висококваліфікованим. По-друге, відповідальним, працьовитим, самоорганізованим і дисциплінованим. Третє – жертовним і самовідданим. Четверте – досвідченим. І понад усе – високодуховним, релігійним.

Професіоналізму фахівця психологи надають великого значення і розрізняють професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості. **Професіоналізм діяльності** – якісна характеристика діяльності, що відображає високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність із високою продуктивністю. **Професіоналізм особистості** – якісна характеристика особистості, що відбиває високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, високий рівень креативності, адекватний рівень вимог, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток. **Професіонал** – це суб'єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності, має високий професійний та соціальний статус, систему особистісно-дієвої нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення. Професіоналізм неможливий без низки особистісних факторів, таких як відповідальність, працьовитість, самоорганізованість, дисциплінованість тощо.

В особливий спосіб відзначимо важливість релігійності як невід'ємної складової духовності у формуванні фахівця європейського рівня.

Проблемі формування духовності особистості студентів вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців європейського рівня присвячено наше дослідження і ця проблематика не перестане бути вельми актуальною для сучасного суспільства. Адже, лише завдяки духовності фахівця від Бога, мудрого, висококваліфікованого спеціаліста, який всі свої зусилля спрямовує на забезпечення інтелектуального, духовного і фахового свого становлення, можливо забезпечити високий рівень соціального й економічного добробуту суспільства, здорову націю, сильну державу та її високу позицію на європейському і світовому рівнях.

Аналіз останніх публікацій на тему дослідження. В сучасній українській психології дослідження духовності відбувається за такими основними напрямками: філософсько-релігійнознавчим, 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 (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 (С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, М. В. Савчин, В. П. Москалець, Г. О. Балл, Е. О. Помиткін, А.І. Пашук, В.П.Мельник, А.Ф.Карась, І.С.Захара, Н.І.Жигайло).

Виклад основного матеріалу. Релігія у всі часи виступає фактором національної та духовної єдності людей; є тим стабілізуючим чинником, завдяки якому зростає і помножується добробут суспільства. Віра в Бога – свідчення високої наукової та моральної культури особистості. Наука і релігія мають одні й ті самі витoki і ведуть до однієї мети. Вони обидві прагнуть правди і взаємно себе доповнюють.

Зважаючи на багатотисячолітній досвід релігійного виховання, на зростаючу його значущість в українському суспільстві, у Львівському національному університеті імені Івана Франка розроблено і опрацьовано цілісну систему формування духовності особистості студентської молоді на основі християнських цінностей. Значне місце у цій системі належить формуванню релігійності як невід'ємної складової духовності. Світова громадськість завжди цікавилася думкою вчених щодо цієї проблематики. І вона, ця думка, загалом була однозначною: «Так, Бог – Творець світу існує». Зокрема, ще в 1909 році німецький професор Др. Денерт опублікував книгу з результатами опитування 262 провідних уче-

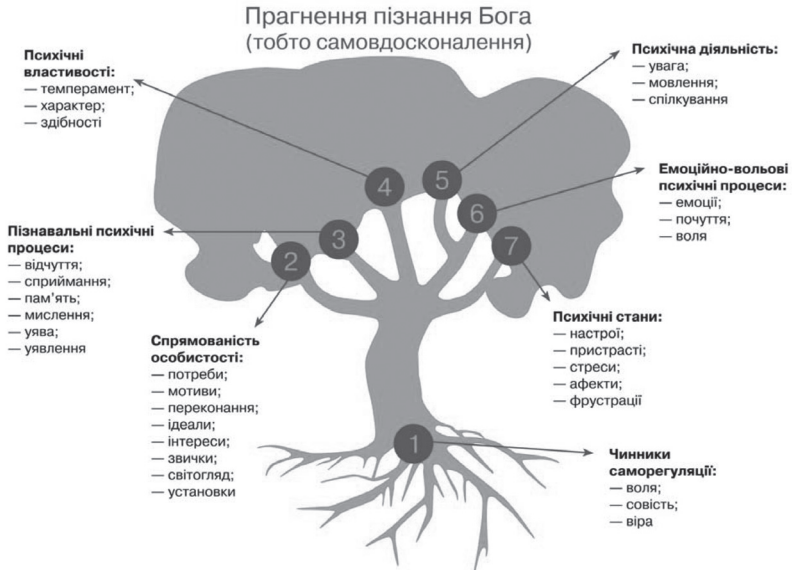
них світу. З них 92% визначили себе віруючими і лише 2% атеїстами, 6% залічили себе до агностиків, тобто до таких, хто «не знає», хто не має з цього питання певної думки. На початку 30-х років із 133 англійських та американських учених визнали себе віруючими 89% (ці результати було наведено тоді ж у книжці Тамбура «Релігійні вірування сучасних учених»). Сучасні вчені С. Д. Максименко, М. В. Савчин, В. П. Москалець, Г. О. Балл, А.І. Пашук, В.П.Мельник, І.С.Захара, Н.І.Жигайло своїми науковими здобутками підтверджують роль і значення релігійності у формуванні фахівця європейського рівня. Всі вони опираються на слова Макса Планка, лауреата Нобелівської премії в галузі фізики 1918 року: »Кожен, хто серйозно займався науковою діяльністю, розуміє, що над входом у храм науки написано слова: »Ви повинні вірити«.

З метою формування релігійності як невід'ємної складової духовності фахівця європейського рівня, нами запропоновано: 1. Поняття релігійної особистості фахівця європейського рівня. 2. Авторську психологічну структуру особистості. 3. Авторську модель духовного становлення особистості фахівця європейського рівня. 4. Програму тренінгу релігійного становлення особистості фахівця європейського рівня. 5. Критерії та джерела формування релігійності фахівця європейського рівня.

Під феноменом *релігійна особистість фахівця європейського рівня* розуміємо таку особистість, в якій домінують високі моральні ідеали; яка в своїх думках і вчинках опирається на Закон Божий; яка в своєму житті керується принципом: «Я працюю на Вічність! А не просто – вічно працюю».

Авторська психологічна структура особистості представлена нами у вигляді «дерева», коріння якого кріпиться чинниками саморегуляції особистості, якими є воля, совість і віра; вітки цього дерева – це наші психічні процеси, властивості, стани; верхівка ж цього дерева прагне до пізнання Бога, тобто до самовдосконалення.

Значне місце у формуванні духовної особистості фахівця європейського рівня належить лекційним та практичним заняттям з курсу «Основи психології». Вивчення цієї дисципліни формує у майбутніх фахівців етичні аспекти людського життя і здоров'я, основи психологічних знань для самопізнання і духовного розвитку особистості, водночас, висвітлює важливі проблеми психології святості, милосердя, самозречення, розкриває аспекти релігійної свідомості та гідності, приділяє увагу міжособовому спілкуванню. Ця навчальна дисципліна відповідає на важливе питання: Що є Людина і що є Бог? І своєю відповіддю формує чітку позицію: що згідно задуму Творця, в основі взаємин між Богом і Людиною, між Людиною і Людиною лежить ЛЮБОВ!



Нами запропоновано авторську модель духовного становлення особистості фахівця європейського рівня, в якій нами виокремлено інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові.



На подальшому етапі дослідження нами запропоновано «Програму тренінгу духовного становлення особистості фахівця європейського рівня». До кожного 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 релігійного становлення особистості фахівця європейського рівня

№ 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 фахівця європейського рівня	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'язах та підвищення рівня атмосфери безпеки у Т-групі.
3.	Духовне становлення особистості фахівця європейського рівня	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'язах, вияв експресії через рух.
4.	Релігійні цінності фахівця європейського рівня	1. Соціально-перцептивно орієнтований тренінг особистісного зростання «Я – очима інших. Чи можна мені довіряти?» 2. Групове обговорення «Людина, яка активно вірить у Бога – хто вона? Минуле, сучасне, майбутнє?» 3. Ділова гра «Якби Священну книгу написав Я?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

5.	Релігійна свідомість фахівця європейського рівня	<ol style="list-style-type: none"> 1. Дискусія «Релігійно свідомо людина – «за» та «проти». 2. Брейн-стормінг «Хто я – піщинка, крапля води, дуновіння 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	<ol style="list-style-type: none"> 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»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування екзистенційного «Я». 2. Розстиковка почуття «Ми» в учасників тренінгу. 3. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

Також нами представлено критерії, яким повинен відповідати фахівець європейського рівня: **моральні:** фахівець європейського рівня мусить бути людиною релігійною; бути практикуючим християнином; мати об'єктивний та суб'єктивний авторитет; любити свою працю і поважати свою працю; 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 релігійності для фахівця європейського рівня 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); природа, культура, мистецтво, спорт тощо.

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

Моральні ціннісні орієнтації в структурі особистості майбутнього вчителя

Питання, що пов'язані з розкриттям проблеми формування ціннісних орієнтацій в юнацькому віці, досліджено та проаналізовано в роботах Н.С.Бондар, Є.С.Волкова, І.В.Дубровіної, О.І.Зотової, М.І.Бобньової, В.В.Пічуріна та ін. У більшості досліджень відмічається, що юнацький вік сензитивний для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів, їх відношень з довкіллям. Саме в цьому віковому періоді «закладається здатність об'єктивної оцінки самого себе і довкілля, що найбільше впливає на становлення закономірностей, які згодом вказуватимуть на позицію у житті вже дорослої людини» [4, с. 63]. Сучасні дослідники розглядають ціннісні орієнтації у вигляді системи певних норм, прийнятих груповою свідомістю, а індивідуальні відхилення від системи цінностей групи відображаються в поведінці індивіда. Цінність – «орієнтир більш високого рівня, ніж конкретні цілі дій, менш виражений і не досить чітко усвідомлюваний» [2, с. 141]. У ролі цінностей можуть виступати «предмети навколишньої дійсності, явища природи й життя, продукти діяльності й виробництва, матеріальні і духовні блага, соціальні й історичні події, суспільні процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, принципи, ідеї тощо. Особистість аналізує їх, критично оцінює, сприймає як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть конкретні потреби. Якщо в них можуть реалізовуватись ці потреби, вони виступають для людини життєво значущими, тобто набувають властивостей цінностей» [5, с. 47].

Моральні цінності «втілюються у найрізноманітніших виявах активності та самоактивності людини, спрямованих на утвердження у міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, взаємоповаги, власної гідності, відповідальності, принциповості. Виявляються в активній протидії, непримиренному ставленні людини до фальші, цинізму, лицемірства, підлабузництва, лінощів і неробства» [3, с. 23]. Особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [2].

«Ціннісне ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини. Саме в такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості. А їх спонукально-регулятивна функція можлива завдяки тому, що переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове ставлення. Відтепер кожний фрагмент буття стає для людини не індиферентною даністю, а складовою їх життя, щодо якої вона має зайняти певну морально-ціннісну позицію і активно практично-перетворювально утверджувати її» [1, с.10]. 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» [2; с.21]. Суб'єкт з розвинутою ціннісною системою є «дійовим носієм моральних норм, на якого можна покластися іншій людині при розв'язанні власних духовно-практичних проблем, оскільки він знає, що є загальнозначущим, вічним, а що марнотратним» [2; с. 20].

На основі ціннісних орієнтацій формується життєве самовизначення, що є невід'ємним атрибутом людського буття. 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» [6, с. 95].

За результатами нашого дослідження, можемо констатувати, що сенс роботи вчителя та професійну мету студенти недостатньо співвідносять з моральними та духовними ціннісними орієнтаціями. Тому слід допомогти студентській молоді визначитись, які професійні ціннісні орієнтації є важливими в роботі вчителя та розширити їх уявлення про зміст основних професійних ціннісних орієнтацій, розробити конкретні шляхи формування необхідних ціннісних орієнтацій («Я-ідеальне») в структурі особистості майбутнього вчителя, можливості їх реалізації в майбутній професії.

Висновки. Розуміння ціннісно-сислової свідомості особистості як сукупності ціннісних орієнтацій, цінностей, установок та інших смислоутворювальних мотивів діяльності і поведінки підводить нас до визнання особливої значущості процесу її становлення в ході професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д.Бех // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-11.

2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 21-25.
4. Круглов Б.С. Социальная направленность личности старшеклассника / Б.С.Круглов. – М., 1989. – С. 2-25.
5. Саморегулирование и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
6. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности / Н.И.Соболева. – К., 1989. – С. 95.

Ю.М. Сошина

м. Кривий Ріг, Україна

Внесок радянських учених у розширення уявлень про ціннісно-сміслову сферу особистості

Актуальність. Дослідження особливостей ціннісно-сміслові сфери має своїм джерелом розширення ідей учених щодо смислу. Чільне місце серед розробників цієї проблематики займають здобутки науковців радянської школи психології. Так, саме в рамках діяльнісного підходу увага вчених звернена на виникнення, генезу та функціонування смислових утворень: «особистісний смисл» (О.М. Леонтьєв), «сміслові системи» (О.Г. Асмолов), «сміслові утворення» (Б.С. Братусь) та ін.

Метою публікації є розкриття значення радянських психологів у розширенні уявлень про ціннісно-сміслову сферу особистості.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Слід зазначити, що характерним для цього підходу є те, що проблема смислу та інших смислових утворень, як власне психологічних понять, була розкрита в результаті аналізу явищ, що належать не свідомості, а життю та діяльності суб'єкта, тобто його реальній взаємодії з навколишнім світом.

У досліджуваному напрямку «смісл» представлено як сполучна ланка між діяльністю і свідомістю, що зумовило розвиток теоретичних підходів, спрямованих на вивчення смислу як багатовимірного феномена (О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Д.О. Леонтьєв). У зазначених дослідників смисл виступає як цілісне утворення, що інтегрує в собі емоційні та інтелектуальні складові, процеси суб'єктивної

реальності та об'єктивні явища дійсності, психологічні та соціальні фактори розвитку і функціонування особистості.

Так, О.Г. Асмолов досліджував смислові настановлення, які нарівні з особистісним смислом входять до «підкласу регуляторних смислових утворень, які безпосередньо впливають на процес діяльності та психічне відображення» [3, с. 167]. Автор описує настановлення трьох рівнів: смислові (стабілізують направленість діяльності в цілому, прирівнює їх до мотиву діяльності), цільові (відповідають окремії дії та діяльності в цілому) та операціональні (релевантні умовам діяльності та засобам її втілення).

Б.С. Братусь у своїх дослідженнях акцентує увагу на більш об'ємному понятті, а саме – смисловій сфері особистості. Розглядаючи особистість як психологічний орган людини, автор виділяє дві сфери людської активності – світ речей та світ ідей або смислів. Дослідник поряд із психофізіологічним та індивідуально-психологічним рівнями психічного апарату виділяє та відводить центральне місце особистісно-смислового. Сутність цього рівня полягає в формуванні смислових орієнтацій, окресленні загального сенсу, призначенні власного життя. Смислове утворення за автором не є особистісним смислом, що розуміється як відношення мотиву до мети, це «цілісна динамічна система, що відображає взаємовідносини всередині безлічі мотивів, які реалізують те чи інше смислове ставлення до світу» [1, с. 48].

О.М. Леонтьєв увів у психологію поняття особистісного смислу як складової індивідуальної свідомості, що виражає пристрасність цієї свідомості, обумовленої зв'язком із потребово-мотиваційною сферою суб'єкта [2]. Вчений зазначає, що в структурі свідомості особистісний смисл вступає в зв'язок з іншими утвореннями свідомості та виражає себе в значенні та емоційних, чуттєвих переживаннях. Будучи породженням життєдіяльності суб'єкта, система особистісних смислів є основною та чи не найважливішою характеристикою особистості. Отже, в діяльнісному підході О.М. Леонтьєва висунуто припущення, що утворення особистісного смислу відбувається на основі постановки мети по відношенню до мотиву, а смисли трактується як одиниці людської свідомості [4, с. 33].

Висновки. Розглянуті доробки кількох представників радянської психологічної школи, а саме О.Г. Асмолова – досліджував смислові настановлення (смислові, цільові, операціональні), Б.С. Братуся – вивчав смислову сферу особистості, О.М. Леонтьєва – відкрив поняття особистісного смислу, безперечно не вичерпують усього наукового внеску в розробку поняття смисл, смислових утворень, які є складовими ціннісно-смислової сфери особистості.

Список використаних джерел

1. Братусь Б.Г. К изучению смысловой сферы личности / Б.Г. Братусь // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14.: Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О.Прохоров. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

В.І. Співак

м. Кам'янець-Подільський, Україна

Особливості надання психолого-педагогічної допомоги дітям, які залишилися без батьківського піклування

Глибокий аналіз суті стадій розвитку, що проходить дитина та напрямків діяльності, які реалізує соціальний педагог або соціальний працівник, дозволяють стверджувати, що всю роботу з «дітьми вулиці» можна розділити на три великих етапи:

профілактика можливого виходу дітей на вулицю;

створення соціальних, психолого-педагогічних умов для повернення дитини з вулиці;

- сприяння закріпленню дитини за соціальним інститутом (сім'єю, прийомною сім'єю, загальноосвітніми установами інтернатного типу тощо).

Однією із форм профілактики виходу дітей на вулицю є вулична соціальна робота. В Україні вона вже отримала досить широке поширення, але не досить описана теоретично. Тому опис теорії і методики виробляються, в основному, за матеріалами німецьких партнерів, де так само описано практичний досвід, напрацьований у ході реалізації проекту «Надання допомоги «дітям вулиці» і соціально незахищеним дітям та підліткам». Вулична соціальна робота з'явилася у 20-х роках минулого століття у США. За допомогою цієї форми роботи фахівці хотіли попередити криміналізацію підлітків із бідних кварталів великих міст, зокрема, таких як Чикаго. Наприкінці шестидесятих – початку сімдесятих років минулого століття соціальні працівники у Німеччині все більше стали цікавитися вуличною роботою. Причиною послугувало погіршення соціального стану багатьох категорій молоді, особливо підлітків із груп ризику, пов'язане з економічними проблемами країни.

У наш час вулична соціальна робота у Німеччині є повноправною формою роботи, заснованою на спілкуванні соціального працівника з молоддю у неформальній обстановці. Спілкування дає можливість виявляти проблеми і надавати допомогу молодим людям.

Вуличні соціальні працівники працюють не лише у своїх кабінетах. Їхніми робочими місцями є вокзали, парки, дискотеки, за-

клади для проведення вільного часу молоддю чи просто вулиця. Крім того, вони працюють з родичами, учителями, найближчим оточенням своїх клієнтів. Отже, створюються умови для молоді, яка не має можливості чи бажання офіційно звернутися за допомогою, скористатися послугами компетентного фахівця.

Головною умовою вуличної соціальної роботи є створення для молодих людей, що мають різні проблеми, можливості користуватися послугами фахівців, які професійно покликані їм допомагати. Допомога припускає не тільки підтримуючі бесіди і консультації, але й надання приміщення, у якому можна відпочити, пережити важкий час чи провести вільний.

Важливою складовою вуличної соціальної роботи є процес встановлення контакту з молодою людиною. Досвід показує, що через контакт з окремими особами соціальний працівник може встановити мережу контактів, яка дозволить йому створити умови для індивідуальної і групової роботи, проведення різноманітних заходів.

«Діти вулиці», безумовно, потребують допомоги, підтримки, захисту. Проте, щоб їх захистити, необхідно, насамперед, їх зрозуміти. Зрозуміти, хто вони, чому вулиця стала для них місцем, що заміняє сім'ю, близьких, затишок домівки?

Зрозуміти таких дітей – спробувати задіяти механізми, які б сприяли вилученню дітей з вулиці, з каналізаційних люків, підвалів тощо.

Для соціального працівника важливим є питання: куди дитина піде вночі, з ким буде завтра, хто простягне їй руку, за ким вона піде. Адже «доброзичливих», які прагнуть обдурити дитину, використати її у своїх цілях – чимало. Тому соціальному працівнику потрібно встигнути першому підійти до дитини, зрозуміти її проблеми, відгукнутися на дитяче горе.

Соціальний працівник для таких дітей є своєрідною «швидкою допомогою». Він бере на себе відповідальність за її долю, підтримуючи у складних ситуаціях, намагаючись повернути до рідної сім'ї або ввести у кращий світ. Цим світом спочатку може стати притулок, орієнтований на те, щоб повернути дитину до сім'ї (рідної, опікунської, прийомної). Новим світом для дитини можуть стати спеціальні центри, де працюють кваліфіковані фахівці, які здатні надати допомогу. Робота у таких центрах будується на індивідуальних потребах і зорієнтована на надання психологічної, соціальної та матеріальної допомоги, навчання дітей павичкам, що допоможуть уникнути хвороб, насильства, вчасно піти з вулиці.

Загалом, соціально-педагогічна робота з неповнолітніми вулиці передбачає наступні етапи:

1-й етап – контакт і мотивування. Цей етап передбачає контакт із неповнолітнім і його мотивування на ресоціалізацію. У цей

період: за необхідності дитині надається екстренна допомога та необхідний захист; визначаються травмуючі чинники і можливості їх подолання; вивчається сама дитина, проводиться її загальна діагностика, виявляються причини її попадання на вулицю, наявність у неї батьків, можливості та доцільність повернення її в сім'ю (якщо така є); робиться прогноз, де і в яких умовах ця дитина могла б пройти наступний етап соціально-педагогічної роботи – ресоціалізацію; складається на неї соціально-педагогічна характеристика і розробляються первинні рекомендації щодо соціально-педагогічної роботи з нею; розв'язується проблема можливості організації правоохоронної і соціально-педагогічної роботи з конкретною дитиною за місцем її проживання; дитина прямує в центр (установу) соціально-педагогічної роботи (соціальної реабілітації, притулок, інтернат або іншу установу).

2-й етап – ресоціалізація. На цьому етапі необхідно забезпечити первинну реабілітацію (ресоціалізацію) неповнолітнього. Залежно від характеру соціально-педагогічної проблеми така діяльність може здійснюватися в спеціальному центрі (притулку) або за місцем постійного проживання дитини. Зміст етапу діяльності включає:

- розробку індивідуальної програми соціально-педагогічної роботи з неповнолітнім. Індивідуальна програма передбачає корекцію наслідків різних форм насильства над дитиною в сімейному, шкільному або іншому середовищі, що стало причиною її виходу на вулицю;
- визначення змісту і способів реалізації культурно-естетичного, інтелектуального розвитку і відновної освіти дитини;
- можливу корекцію системи етичних цінностей, стереотипів поведінки і світосприймання, комунікативних властивостей і форм спілкування та інші соціально-педагогічні проблеми;
- пристосовування дитини в нових умовах (таких, що змінились). Це особливо важливо, коли дитина потрапляє до спеціальної установи (реабілітаційного центру). Певною мірою дитина потребує такого пристосовування і допомоги в знятті стресових явищ перебування в нових, незвичних для неї умовах. Такі умови необхідні їй для зміни стереотипів вуличного життя, установок на виживання в агресивних соціальних середовищах, на прийняття соціальної норми і стереотипів поведінки в нових умовах життя і виховання (центрі (притулку) або за місцем постійного проживання дитини). Крім того, зміст етапу діяльності включає:
- реалізацію індивідуальної і групової програм соціально-педагогічної роботи з дитиною. В кожному центрі, як правило, існують програми соціально-педагогічної роботи з групою. По-

ява нової людини не вимагає її зміни. Проте з появою нової людини можуть мати місце певні коректування, які дозволяють або включати її у виховний процес як співучасника, або передбачати певний вплив на неї;

- організацію роботи з найближчим оточенням дитини з метою створення для неї найбільш сприятливого соціально-педагогічного середовища;
- по можливості включення в соціально-педагогічну діяльність найближчого оточення дитини, осіб найбільш зацікавлених в її виправленні (перевихованні). До таких осіб відносяться: батьки, або особи, які їх замінюють, родичі, у разі їх зацікавленості в подальшій долі дитини, вчителі.
- консультаційну діяльність. Вона здійснюється з дитиною, батьками або особами, що їх замінюють, вихователями, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з дитиною;
- проведення іншої діяльності, пов'язаної з індивідуальними проблемами дитини. До них відносяться, залежно від необхідності: лікування, психологічна реабілітація, розв'язання проблем, де необхідна участь соціального працівника (закріплення права на житло, захист інтересів дитини в суді та ін).

3-й етап – завершальна реабілітація. Це етап завершення соціально-педагогічної (реабілітаційної) роботи з дитиною та її оточенням. Практично йдеться про реалізацію результатів первинної ресоціалізації (набуття дитиною нового соціального досвіду) у повсякденному житті. По тому, як проходить цей етап, можна судити про ступінь досягнення соціально-педагогічної мети в роботі з дитиною та її оточенням.

Тактика соціального працівника при встановленні контакту може бути наступаюча або очікувальна. Використання тієї чи іншої тактики визначається особистими якостями соціального працівника, специфікою оточення, поведженням клієнта тощо.

Сутність індивідуальної роботи як класичної форми полягає в консультуванні і соціальному супроводі молодих людей відповідно до їхнього соціального стану, потреб, поглядів, інтересів та можливостей.

Дуже часто спостерігаються протиріччя між допомогою, яку треба отримати молодій людині і тим, що реально можна зробити – цілями, що ставить перед собою підліток; потенціалом особистісного розвитку (знання, уміння, компетенція); вимоги до підлітка з боку родини, школи, ровесників; реальними можливостями вирішення ситуації; стану на ринку праці, наявності потрібних навчальних закладів.

Непогодженість перерахованих вище позицій може призвести до невдач у роботі з підлітками і молоддю, тому початок соціаль-

но-педагогічної підтримки полягає у визначенні й аналізі бажань, об'єктивних можливостей клієнта і навколишнього середовища, можливостей надання допомоги. Далі слідє розробка плану надання допомоги і самодопомога.

Висновки. Очевидно, що індивідуальна робота вуличного соціального працівника з клієнтом є тривалою. Це принципово в тому аспекті, щоб зрозуміти, що вулична соціальна робота – це не «соціальна пожежна команда», а довгостроковий цілеспрямований соціальний супровід клієнта чи групи клієнтів.

О.В. Царькова

м. Мелітополь, Україна

Особливості психологічної підтримки родини, в якій росте хвора дитина

На сучасному етапі існування спеціальної освіти проблема підвищення компетентності батьків, які виховують дитину з відхиленнями у розвитку, розглядається дослідниками на основі фундаментальних праць Л.С. Виготського «Діагностика розвитку та педологічна клініка важкого дитинства» і «Проблема віку». Ця проблема дуже актуальна, тому, що саме компетентність батьків забезпечує ефективну реабілітацію та соціалізацію дітей з особливими потребами.

У витоків вітчизняної корекційної педагогіки стояли такі видатні вчені: А.І. Граборов, Л.К. Шлегер, К.Н. Корнілов. Зараз відомі вагомні праці Є.М. Мастюкової, А.Р. Маллер, В.В. Ткачевої, які висвітлюють проблеми хворих дітей та їх батьків. У науковій літературі широко представлено роботу з батьками, які виховують дітей із відхиленнями у розвитку раннього та дошкільного віку (Г.А. Мішина, Є.І.Морозова, Т.Н. Волковська).

Метою нашої роботи є теоретичний аналіз особливостей психологічної підтримки родини, в якій росте хвора дитина.

Останнім часом проблеми сім'ї, в якій росте незвичайна дитина, в нашій країні все частіше стають предметом широкого обговорення. Підіймаються питання про ранню пренатальну діагностику, ранню професійну психолого-педагогічну підтримку сім'ї, інтеграцію дітей із синдромом Дауна в суспільство і поліпшення якості життя, як дитини, так і її сім'ї. Це цілком закономірний процес, який проходить у тих країнах, де громадяни все більше усвідомлюють, що бла-

гополоуччя, комфорт і задоволення своїм життям у чомусь залежать від власних бажань і власної активності [4, с. 19].

Початок роботи із сім'єю у пологовому будинку, включення сім'ї в службу ранньої допомоги з наступним переходом дитини в дитячий садок, школу і проекти зайнятості для дорослих забезпечує розвиток, навчання та соціалізацію дітей, а також дає можливість їх батькам працювати і вести звичайний спосіб життя [2, с. 5].

Шок, викликаний звісткою про появу в сім'ї дитини з дефектом, серйозно травмує психіку батьків і впливає на встановлені між ними відносини. У гармонійних сім'ях подружжя, як правило, знаходить шляхи взаємно підтримати, заспокоїти один одного, пережити своє горе разом. Але в більшості сімей відносини між подружжям після появи хворої дитини охолоджуються. Однією із найважливіших умов подолання негативних переживань у батьків, які мають дитину з обмеженими можливостями, – включення їх у діяльність, пов'язану із вихованням дитини. При цьому значущим є навчання батьків різноманітним формам взаємодії з малюком, спостереженню й оцінкам його реакцій і поведінки. Якщо батьки активно починають займатися дитиною, у них значно більше з'являється шансів на те, що соціалізація дитини пройде успішно. Тому важливо підвести батьків до розуміння значущості сім'ї у вихованні дитини, так як корекція особистісних якостей дитини неможлива без змін його взаємин з дорослими в сім'ї [3, с. 6].

Сім'ї, які мають дітей з обмеженими можливостями, мають подібні проблеми і труднощі. Нерідко їм бракує фізичних і моральних сил, вони потребують психологічної підтримки, прагнуть поділитися з іншими людьми своїми сумнівами і труднощами. Характер спілкування батьків багато в чому визначається їх індивідуальними особливостями, члени гармонійних сімей, у більшості своїй, не замикаються рамками відносин тільки між собою, а мають друзів, у них є свої інтереси, улюблені заняття. Ці зв'язки із зовнішнім світом є стійким джерелом психологічної підтримки при виникненні тих чи інших сімейних проблем. Батьки завжди можуть поговорити з друзями з приводу своїх переживань і труднощів, що виникли в сім'ї, особливо якщо вони вже стикалися з аналогічними ситуаціями. На жаль, у багатьох батьків існує тенденція звуження кола знайомств. Вони часто замикаються в собі, не хочуть зустрічатися зі своїми приятелями, у них може виникнути підозрілість, недовіра до інших людей. З цієї причини вони не можуть «піти» від своїх проблем, постійно відчують внутрішнє психічне напруження, що виявляється нерідко у виникненні почуття безвиході. Для таких батьків дуже корисною є робота в батьківських групах та спілкування з іншими, оптимістично налаштованими батьками [5, с. 40].

Незважаючи на багато труднощів, що виникають у родині в зв'язку з появою хворої дитини, їх можна подолати або пом'якшити, якщо батьки опанують навичками управління своїми почуттями і мисленням, навчаються використовувати свої виховні можливості і досвід виховання таких дітей накопичений в інших сім'ях.

Хоча в поняття виховання батьків і не входять психотерапія для батьків і сімейна терапія, але не всі сім'ї можуть впоратися з проблемами самостійно. Їм необхідна своєчасна психологічна підтримка та психотерапевтична допомога. Тривалий емоційний стрес, який відчують батьки хворої дитини, формує певні особливості їх особистості, такі як підвищена чутливість і тривожність, невпевненість у собі, внутрішня суперечливість. Такий емоційний стан несприятливо відбивається на емоційно-особистісному розвитку дитини. Тому лікарю, психологу і педагогу-дефектологу необхідно лікувати і вчити не тільки дитину, але і всіх членів сім'ї, особливо у матері необхідно створити позитивне ставлення до сімейної психотерапії [3, с. 54].

Спеціально організована рання психологічна підтримка дуже важлива для таких сімей з низки причин. І перша з них – недостатня толерантність нашого суспільства. Соціальні інститути: медичні, освітні, органи соціального захисту, покликані забезпечити допомогу сім'ї, яка опинилася у важкій ситуації, самі часто є додатковим травмуючим чинником для батьків [1, с. 20].

В основі сучасного підходу до навчання дітей з синдромом Дауна лежить сімейно-центрована модель ранньої допомоги, що включає психолого-педагогічну підтримку батьків і орієнтована на допомогу батькам у вихованні їхніх дітей. Велика увага приділяється розвитку дітей раннього віку (до 3 років), профілактиці вторинних порушень, що виникають через супутні захворювання або нерівномірний розвиток дитини. З перших тижнів у сфері уваги педагогів знаходиться взаємодія батьків з дитиною, моторний розвиток, пізнавальні процеси, розвиток комунікації. З 1,5 років діти починають відвідувати групові заняття, спрямовані на соціалізацію та підготовку до дитячого саду. До 3 років діти, як правило, ходять в дитячі садочки, продовжуючи при цьому отримувати додаткові спеціальні заняття. Все більше дитячих садочків організовують групи, де діти з синдромом Дауна перебувають разом із звичайними однолітками, і відзначають їх позитивний вплив один на одного. До 8 років діти вступають до школи, підібрані відповідно до рівня їх розвитку. Основна маса дітей навчається в спеціалізованих школах, проте є окремі приклади навчання дітей з синдромом Дауна в загальноосвітніх школах [2, с. 24].

З того, про що сказано вище, зрозуміло, як важлива саме рання підтримка сім'ї. Батькам необхідна інформація про те, що таке

синдром Дауна, хто або що може їм допомогти. Їм важливо зберегти довіру до себе і оточуючих після того, як відбулася ця руйнівна подія. Від цієї ранньої підтримки часто залежить і те, як скоро немовля опиниться в сім'ї, і те, наскільки повноцінним буде спілкування батьків з дитиною. При цьому недостатньо однієї тільки психолого-педагогічної, медичної чи соціальної підтримки. Необхідні міждисциплінарні контакти різних фахівців, створення такого простору, де фахівці могли б не тільки визначати межі своєї професійної компетенції, а й бачити перспективи для сім'ї, яка може отримати професійну допомогу їхніх колег [1, с. 23].

Висновки. Професійна психологічна допомога спрямована саме на підтримку батьківства, а це має на увазі підтримку при переживанні горя з приводу синдрому Дауна у дитини, допомога у прийнятті факту, адаптації до цієї ролі. На кожному етапі дорослішання дитини прийняття її змін, надання свободи і автономії, а також утримання батьківського авторитету і влади – ці завдання легше вирішувати, маючи можливість обмінюватися позитивним досвідом на групах зустрічей батьків. Також добре, коли у дитини є можливість власного соціального життя, наприклад, в дитячому саду, на дитячих майданчиках, у різних центрах. Все це дає можливість підвищити батьківську компетенцію і забезпечує бажання передати свій індивідуальний і соціокультурний досвід іншим батькам дітей з синдромом Дауна.

Список використаних джерел

1. Киртоки А.Е. Особенности психологической поддержки семьи: Опыт Центра ранней помощи «Даунсайд Ап» / А.Е. Киртоки // Синдром Дауна XXI век. – 2009. – №1. – С. 18-24.
2. Медведева Т.П. Раннее развитие детей с синдромом Дауна / Т.П. Медведева // Лечащий врач. – 2009. – №1. – С. 23-25.
3. Панкратова М.А. Социально – психологический патронаж семей, воспитывающих детей с нарушениями развития / М.А. Панкратова, С.А. Андреева / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №2. – С. 52-55.
4. Стребелева Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – №1. – С. 3-10.
5. Сумарокова И.Г. Психолого-педагогическая работа с семьей, воспитывающей незрячего ребенка раннего и дошкольного возраста / И.Г. Сумарокова // Дефектология. – 2008. – №4. – С. 33-44.

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.

Бабелюк Олег Володимирович, провідний документознавець, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Бардецька Ольга Миколаївна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Боднар Ірина Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Божок Наталія Олексіївна, аспірант кафедри педагогічної психології, Київський національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Бохенек Кшиштоф, доктор габілітований, професор Жешівського університету, м. Жешів, Республіка Польща.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, заступник декана з наукової роботи факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Вінтоняк Вікторія Федорівна, здобувач кафедри суспільних наук гуманітарного інституту, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, Україна.

В'юнова Людмила Іванівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Глибока Ірина Олександрівна, аспірант відділу педагогічної психології і психології праці, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Гончарук Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, 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.

Грубі Тамара Валеріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Губа Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, 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.

Гузь Наталія Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, 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, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дідковська Лариса Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Докаш Віталій Іванович, доктор філософських наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри соціології, Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича, м. Чернівці, Україна.

Євдокимова Наталя Олексіївна, доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та прикладної психології, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна.

Жигайло Наталія Ігорівна, доктор психологічних наук, професор кафедри менеджменту, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Жилияк Наталія Вікторівна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Заржицкая Оксана Александровна, старший преподаватель кафедри психології, Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна, г. Брест, Республіка Беларусь.

Земба Аделіна, інженер інформаційних технологій, студентка Краківського політехнічного університету, м. Краків, Республіка Польща.

Земба Беата Анна, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Камінська Ольга Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна.

Капустюк Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Кацович Яків Юхимович, здобувач кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Квасник Ганна Василівна, аспірант кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна.

Кирилюк Антоніна Олександрівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Кобець Олександр Володимирович, кандидат психологічних наук, старший радник юстиції, доцент кафедри нагляду представництва та захисту інтересів України, Національна академія прокуратури України, м. Київ, Україна.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Коган Ольга Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Костюченко Ірина Анатоліївна, аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Крюкова Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри психології, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, м. Київ, Україна.

Кухарсва Антоніна Леонідівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Кучинова Наталя Миколаївна, аспірант Запорізького національного університету, старший викладач Західнодонбаського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом, м. Запоріжжя, Україна.

Лаврецька Тетяна Володимирівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Лашук Вікторія Григорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів, Україна.

Майко Надія Станіславівна, асистент, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», м. Краматорськ, 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.

Маленіна Вікторія Миколаївна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Маричева Анастасія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри глибокої психології та психотерапії, Таврицький національний університет ім. В.І.Вернадського, г. Симферополь, Україна.

Медведская Елена Ивановна, кандидат психологічних наук, доцент, завкафедрой психології, Брестський державний університет імені А.С. Пушкіна, г. Брест, Республіка Білорусь.

Михайленко Оксана Юріївна, асистент кафедри практичної психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний інститут», м. Кривий Ріг, Україна.

Михальська Жанна Леонідівна, лікар функціональної діагностики Кам'янець-Подільської міської поліклініки №1, м. Кам'янець-Подільський, 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.

Мірошник Зоя Михайлівна, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний інститут», м. Кривий Ріг, Україна.

Моран Ірина Володимирівна, викладач Вищого Навчального Комунального Закладу Львівської Обласної Ради «Медичний коледж ім. Андрея Крупинського», м. Львів, Україна.

Моштак Микола Володимирович, голова профкому студентів, аспірантів та докторантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.

Моштак Ольга Вікентіївна, викладач кафедри іноземних мов, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Муляр Оксана Анатоліївна, магістр психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Мьонсо Януш, доктор габілітований, професор надзвичайний Жешівського університету, м. Жешів, Республіка Польща.

Напарло Катажина, Ягеллонський Університет, м. Краків, Республіка Польща.

Олійник Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Остапук Альона Ігорівна, студентка, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Павлюк Вадим Станіславович, магістрант факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, 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, 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 імені І.О.Синиці, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Перепелиця Анна Володимирівна, аспірант лабораторії методології і теорії психології, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Подкопаєва Юлія Валеріївна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Полянський Микола Володимирович, здобувач кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Ринда Оксана Вікторівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Ришко Галина Михайлівна, аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

Рудзевич Ірина Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сабадах Юлія Олександрівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, 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.

Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сімко Руслан Теодорович, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Скорич Лариса Петрівна, асистент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Скрипаченко Тетяна Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Скрипник Світлана Валеріївна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Славіна Наталія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сняданко Ірина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

Сошина Юлія Миколаївна, асистент кафедри практичної психології, Криворізький педагогічний інститут, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, 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.

Талаш Інна Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти, Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний інститут», м. Кривий Ріг, Україна.

Терещенко Аня Миколаївна, аспірант кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, 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.

Уршуля Груца-Мьонсік, доктор педагогічних наук, Інститут Педагогіки Жешівського Університету, м. Жешів, Республіка Польща.

Федорчук Віктор Миколайович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Федосєєва Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Хомінська Людмила, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Чеканська Оксана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Чікірда Олена Олександрівна, студентка факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Шамляк Каріна Микитівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, Національний лісотехнічний університет, м. Львів, Україна.

Шамне Анжеліка Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Шаферюк Тетяна Анатоліївна, студентка, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Шевченко Наталія Федорівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Шевчук Олександр Володимирович, аспірант кафедри методики викладання фізики і дисциплін технологічної освітньої галузі, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, 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.

Шинкарюк Віктор Анатолійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Шутько Дмитро Олександрович, здобувач кафедри практичної психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна.

Щурик Ірина Михайлівна, аспірант кафедри загальної та експериментальної психології, Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Юрчик Оксана Миколаївна, аспірант, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Ячук Светлана Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедри психологии, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь.

Наукове видання

**Актуальні проблеми психології особистості
та міжособистісних взаємин**

Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції

24-25 квітня 2014 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 11.04.2014 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.

Ум. друк. арк. 19,06. Обл.-вид. арк. 18,11.

Тираж 300 пр. Зам. № 323.

Надруковано ФОП Дегтяр А.Ю.

61000, м. Харків, вул. Якіра 1-Б, кв. 1

(свідоцтво серія В02 № 993878 від 3.08.2009 р.)