

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 Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
Кафедра практичної психології Херсонського державного університету (Україна)
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові
(м. Ченстохова, Республіка Польща)
Кафедра психології Брестського державного університету
імені О.С.Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь)
Кафедра психології, Білоруський державний університет
(м. Мінськ, Республіка Білорусь)



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

**на пошану професора Шинкарюка А.І. та
101-ї річниці заснування Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка**

МАТЕРІАЛИ

V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

24 жовтня 2019 року

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Брест – Мінськ,
2019**

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
А 43

Рецензенти:

У. Груца-Мьонсік – доктор педагогічних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща

І. В. Ващенко – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (головний науковий редактор), (Україна); **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри (головний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Аркадіуш Мажец**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **Беата Анна Пєхота**, доктор гуманітарних наук, Державна Вища школа заводова ім. С. Пігонія у м. Кросно, м. Кросно (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет (Україна); **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет (Україна); **В.І. Снівак**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Л.М. Восвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Н.С. Славіна**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **О.А. Чеканська**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри (відповідальний секретар), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна).

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 9 від 25 вересня 2019 р.)*

А43 Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А.І. та 101-ї річниці заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка): Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 24 жовтня 2019 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006» – 112 с. – Укр., рос., польсь., англ.

У матеріалах V Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» окреслено проблеми експериментальної психології, висвітлено теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку особистості; результати емпіричних досліджень у галузі психології й педагогіки.

Матеріали учасників конференції адресуються фахівцям та усім, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019

ЗМІСТ

Максименко С.Д.

Теоретичний підхід Г.С.Костюка до проблеми навчання і розвитку 6

Бахіна А.В.

Психологічні особливості професійного вигорання педагогів та засоби його профілактики 9

Бірюкова В.О.

Специфіка ставлення до навчання успішних та неуспішних студентів із домінуванням різних видів мотивації 12

Ващенко І.В., Курмач Н.В.

Емпіричні референти емоційного інтелекту керівника 15

Ващенко І.В., Поваляєва П.В.

Семантичне поле поняття «конфлікт»: емпіричний ракурс 18

Гончарук Н. М., Мельник О.М.

Шляхи формування вольового компоненту поведінки у підлітків із девіаціями 20

Гоцуляк Н.Є., Куриця Д.І.

З історії психології сексуальності 24

Гуляс І.А.

Структурно-динамічні характеристики аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень педагогів 28

Гудима У.В., Гудима О.В.

Математика в психології: історичний аспект 31

Дідик Н.М.

Експериментальне вивчення відповідальності як професійно значущої характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів 35

Жовта А.В.

Особливості розвитку мислення у підлітковому віці 38

Коваль І.В., Гаврилюк І.А.

Психологічні засади навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей закладу вищої освіти 41

<i>Ковальчук А.А.</i> Методологічні засади дослідження адаптованості особистості	44
<i>Куйбєда О.О.</i> Особливості невербальної поведінки лідерів учнівського колективу	48
<i>Максименко К.С.</i> Социальные условия каузации болезненных состояний организма и личности	50
<i>Radosław Malikowski</i> Edukacja kulturalna i uczestnictwo w kulturze jako czynniki przeciwdziałające zachowaniom agresywnym	53
<i>Медведская Е.И.</i> Особенности представленности абстрактных понятий в сознании активных web-пользователей	55
<i>Мельничук Ю.В.</i> Особливості навчання студентів-психологів комунікативній компетентності засобами тренінгових технологій	59
<i>Надольський С.Й.</i> Вплив рівня розвитку емоційного та загального інтелекту на успішність навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти	60
<i>Marek Paluch, Krystian Szajna</i> Edukacja seksualna w programie readaptacyjno-edukacyjnym skazanym	64
<i>Онуфрієва Л.А., Рудзевич І.Л.</i> Аналіз напрямів дослідження становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій	67
<i>Семенів Н.М., Онуфрієва Л.А.</i> Культурно-ціннісні орієнтації як детермінанти розвитку особистості студента в умовах євроінтеграції	70
<i>Сімко А.В.</i> Теоретичні підходи до розвитку розуміння психомоторної активності дітей з порушеним психофізичним розвитком	74

Сімко Р.Т.

Особливості підходів західних філософів до експериментального дослідження психіки 77

Славіна Н.С., Долинюк О.М.

Вплив сімейного виховання на формування у дітей навичок спілкування 81

Славіна Н.С., Кшемінська В.В.

До проблеми дезадаптації дітей молодшого шкільного віку: форми проявлення і причини дезадаптації 84

Співак В.І., Сербалюк Ю.В.

Девіантна поведінка як фактор ризику виникнення соціальної дезадаптації 87

Тавровецька Н.І., Казібекова В.Ф.

Психологічні особливості професійного вигорання працівників освітньої сфери 91

Цнота Л.В.

Формування комунікативної компетентності у студентів медичного коледжу на заняттях англійської мови 95

Чайковська О.М.

Особливості креативних здібностей у молодших школярів 98

Чеканська О.А., Данчук Ю.П.

Розвиток психологічної компетентності майбутнього педагога 102

Шебанова В.І., Чхаїдзе А.О.

Обґрунтування використання феноменологічного підходу щодо аналізу харчової поведінки у континуумі «норма – патологія» 105

Щербак Т.І.

Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників 108

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД Г.С. КОСТЮКА ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ

Формування як внутрішній психологічний процес є утворення певного способу організації особистості, її деякої форми. У термінах вікової і педагогічної психології формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень, які поступово набувають власну логіку розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою незалежне від формування як зовнішнього соціального впливу на особистість.

Психологічний аналіз навчального процесу важливий для визначення цілей і засобів навчання і виховання, для розробки шляхів поліпшення самого навчально-виховного процесу. У світлі досягнень педагогічної психології 50–70 років ХХ століття найбільш ефективним методом психологічного дослідження, що має безпосереднє педагогічне значення, був формулюючий експеримент, який можна визначити як спосіб дослідження навчального процесу, націлений на комплексне вирішення теоретичних і прикладних питань психології.

Психіка людини у всіх її формах являє собою динамічну систему. Між її підсистемами, а також елементами (неподільними частинами) здійснюються складні взаємодії, що приводять до утворення нових елементів, нових підсистем, нових типів взаємодії і взаємин. Динамічна система змінюється кількісно і якісно. У ній змінюються не тільки зміст відносин і типи взаємодії між підсистемами й елементами, але і самі елементи змінюються кількісно і якісно. Одні зникають, інші виникають і розвиваються.

Тому для динамічної системи необхідно знати не тільки її вихідні елементи і компоненти (підсистеми), але і тип діючих у ній перетворень. При системному аналізові психічних явищ на першому етапі його здійснення треба встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання повинна бути обов'язково обмежена і визначена. Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему поза зв'язком з об'єктивним світом, то стає очевидним, що подібної інформації немає. Лише вводячи людину в систему суспільства, можна пояснити наявність такої інформації, одержуваної в процесі присвоєння.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено головним протиріччям, що виникає між світом і людиною. «Отже, виявляється, що людина стоїть перед протиріччям: з однієї сторони, перед нами завдання – пізнати вичерпним образом систему світу в її сукупному зв'язку, а з іншого боку, власна природа, як і природа світової системи, не дозволяє нам цілком

розв'язати його. Але це протиріччя не тільки лежить у природі обох факторів світу і людей, воно є також головним важелем усього розумового процесу і вирішується щоденно і постійно в нескінченному прогресивному розвитку людства...» (Костюк, 1989 : 36).

У питанні про психічний розвиток людини Г.С. Костюк виходив з того, що людський індивід є частиною біологічної системи (фізичний його розвиток) і соціальної системи, що обумовлює становлення особистості. «Особистість стосовно суспільства – «підсистема», але водночас вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих» (Костюк, 1969 : 166). А тому рушійними силами розумового розвитку дитини (і джерелом її саморуху), на думку Г.С. Костюка, є внутрішні протиріччя, що виникають у житті, діяльності, взаємовідносинах із навколишнім середовищем.

Такі, наприклад, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку можливостей їхнього задоволення, між вимогами і ступенем оволодіння необхідними для їхнього виконання вміннями і навичками; між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки. Такі ж самі протиріччя між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним положенням у родині, колективі. Є й інші похідні протиріччя. Вони обумовлюються відносинами особистості до навколишнього середовища, її успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Але зовнішні протиріччя, що набувають навіть конфліктний характер (наприклад, конфлікти між дитиною і батьками), ще не стають рушієм розвитку.

Тільки інтеріоризуючись, зовнішні протиріччя викликають у самого індивіда протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення внутрішнього протиріччя шляхом вироблення нових способів поведінки. Протиріччя вирішуються за допомогою діяльності, приводять до утворення нових властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріччя виступає навчання. Навчання і виховання сприяють не тільки успішному подоланню внутрішніх протиріччя, які виникають у житті людини, але і самому їхньому виникненню.

Центральним у розумінні психічного розвитку є питання про його закони. Психічний розвиток, як вважав Г.С.Костюк, має свої специфічні особливості і закони, облік яких істотно важливий для удосконалювання навчання і підвищення його провідної ролі. Вони характеризують «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей і інших властивостей» (Костюк, 1989 : 168).

Під «внутрішньою логікою онтогенетичного розвитку» варто розуміти внутрішньо необхідні рухи особистості від нижчих до вищих рівнів. Г.С. Костюк уточнює, що в цьому висхідному русі «зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови». По-іншому цей рух від нижчих до

вищих рівнів він пояснює як невідворотну послідовність основних стадій розумового розвитку.

Стадії розумового розвитку – це якісно різні в структурному і функціональному відношенні рівні і форми розумової діяльності – наочно-діюча, словесно-образна, конкретно – і абстрактно-понятійна.

«Само собою зрозуміло, що навчання не може змінити цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки більш складні структури генетично не можуть передувати більш простим структурам, але воно може і повинне сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їхньому формуванню» (Костюк, 1989 : 6). Отже, облік у навчанні специфічних законів розвитку зводиться до обліку послідовності стадій розвитку інтелекту.

Оскільки закони розумового розвитку – це послідовність зміни зазначених стадій, то з послідовністю їхньої зміни Г.С. Костюк і зв'язує поняття саморозвитку. «Становлення особистості – обумовлений і разом з тим процес, що саморозвивається. Це внутрішньо необхідний рух від нижчих до вищих рівнів...» (Костюк, 1989 : 13).

Розглянемо «внутрішні умови», через які завжди переломлюються зовнішні причини. Уточнимо, що послідовність змін стадій розвитку інтелекту відбувається в процесі установленої взаємодії зовнішніх причин і внутрішніх умов. Практично керувати психічним розвитком дитини, на думку Г.С.Костюка, можна тільки за допомогою обліку його закономірностей (які зводяться до послідовності інтелектуальних стадій та вікових особливостей) і створення в процесі навчання «внутрішніх умов розумового розвитку». Сила виховання полягає не в тому, що виховання нібито не може змінювати закони розвитку, а в тому, щоб, ґрунтуючись на знанні цих законів, цілеспрямовано керувати цим процесом.

Що ж являють собою «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання? Під внутрішніми умовами варто розуміти: індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, що розкриваються фізіологічними дослідженнями; потреби й настановлення людини, почуття і здібності, уся система навичок, звичок і знань, у якій відбито індивідуальний досвід людини і засвоєний досвід людства.

Г.С. Костюк погоджується із С.Л. Рубінштейном у тому, що «внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, не є, однак, їх безпосередньою механічною проекцією. Складаючись і змінюючись у процесі розвитку, внутрішні умови самі обумовлюють те спеціальне коло впливів, яким дане явище може піддатися» (Костюк, 1989 : 174).

У властивості вибірковості внутрішніх умов С.Л. Рубінштейн убачає внутрішню логіку (по-іншому – закономірності) розвитку, незважаючи на те, що він обумовлений зовнішніми впливами.

Чим же обумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку?

Насамперед тут необхідно встановити співвідношення між зазначеними закономірностями і віковими й індивідуальними особливостями розвитку дітей. У розглянутій нами концепції розвитку існує відповідність між

конкретними віковими й індивідуальними особливостями і тією чи іншою стадією розвитку.

Кожен період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно визначена ступінь його розвитку як особистості з характерними для нього відносно стійкими якісними особливостями. Ми говоримо лише про вікові особливості, оскільки загальні закономірності вікового розвитку особистості конкретизуються в її індивідуальних особливостях. Вікові особливості (і можливості) визначає не тільки попереднє навчання, але і рівень дозрівання, працездатність нервової системи, що являє собою обумовлене генотипом послідовне становлення всіх систем організму.

Висновки. Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку привів його до висновку, що керування розвитком – специфічними силами розвитку, що рухаються – задача більш складна, ніж керування засвоєнням знань. Ставлячи перед дитиною всі нові цілі, пред'являючи їй все складніші вимоги, і домагаючись виконання їх, виховання направляє життя і діяльність вихованців і, отже, керує розвитком об'єкта (суб'єкта).

Список використаних джерел:

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ : Радянська школа, 1979. С. 19–32.
3. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва : Наука, 1969. С. 118–152.
4. Костюк Г.С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований. Избр. психол. труды. Москва: Педагогика, 1988. С. 76–86.

А.В. Бахіна, магістранка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Науковий керівник: Ю.П. Данчук, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ТА ЗАСОБИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ

Освоєння особистістю професії неминує призводить до змін у її структурі. Новоутворення, що здобуваються фахівцем у процесі професійної діяльності, можна розділити на дві великі групи: стенічні зміни, що сприяють успішній адаптації людини в соціумі, підвищенню

ефективності її життєдіяльності, і астеничні, що перешкоджають успішному функціонуванню особистості в навколишньому середовищі. Значну частину негативних новоутворень, супроводжуваних деструктивною професіоналізацією, складає група змін, що отримали в психології назву «професійне вигорання».

Слід зауважити, що проблема професійного вигорання є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної науки і практики [3].

В останні роки спостерігається значне поживлення інтересу вітчизняних психологів до дослідження проблеми «професійного вигорання» представників комунікативних професій, що відповідає пріоритетному напрямку сучасної психології здоров'я і психологічної практики. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу у вчителя є синдром «професійного вигорання».

Отже, у силу приналежності до професії типу «людина - людина», педагоги є досить сприйнятливими до виникнення синдрому «професійного вигорання» і через це потребують особливого психологічного супроводу та підтримки.

На даний час накопичено багато наукового матеріалу щодо вивчення компонентів «професійного вигорання», симптомів і факторів (вони тільки в ММРІ залишилися українською мовою, а так – чинників), що є передумовою його виникнення. Проблемі «професійного вигорання» присвячено немало теоретичних та експериментальних праць вітчизняних дослідників [1; 2].

Синдром «професійного вигорання» вчителя – це багатоконпонентне, стадіальне, динамічне утворення, в процесі розвитку якого відбуваються деструктивні зміни в професійно-особистісному становленні і механізмах саморегуляції та забезпечення працездатності. Причинами професійного вигорання вчителя є: бажання всіх навчити, надмірна відповідальність щодо проблем кожного учня, відповідальність за розвиток підростаючого покоління, недостатня соціальна оцінка, напруженість і конфлікти у професійному оточенні, одноманітність діяльності й невміння творчо підійти до виконуваної роботи, робота без перспективи, невмотивованість учнів, результати роботи з якими «непомітні», невирішені особистісні конфлікти; постійні стресові ситуації. Проявами професійного вигорання вчителя є: втома, стомлення, виснаження; психосоматичне нездужання; порушення сну; негативне ставлення до клієнтів; агресивні прояви (дратівливість, тривожність, напруженість, занепокоєння, схвильованість, гнів). Наслідками «професійного вигорання» є емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних обов'язків.

Психолого-педагогічний напрямок психопрофілактики «професійного вигорання» передбачає таку організацію профілактично-корекційної роботи з учителями, що поєднує теоретичні та практичні форми роботи. До теоретичних форм роботи належать: педагогічні ради, методоб'єднання, семінари, конференції, педагогічні читання, проблемні лекції, бесіди, ознайомлення з літературою. Практичні форми роботи – це семінари-практикуми, тренінги, творчі групи, робота в кімнаті психологічного розвантаження, ділові ігри, індивідуальні консультації, діагностика. Одним із ефективних засобів психопрофілактики «професійного вигорання» є психологічний тренінг. Корекційно-профілактична програма «професійного вигорання» вчителів повинна сприяти адекватному і компетентному реагуванню особистості на труднощі педагогічної взаємодії, а також підвищувати показники індивідуально-психологічної стійкості до стресів.

Перевірка ефективності впровадження програми навчально-практичного тренінгу з профілактики «професійного вигорання» вчителя дозволила зробити **висновки** про її високу ефективність. Застосування у форматі навчально-практичного тренінгу каузальних психотехнічних знарядь в єдності з телеологічно зорієнтованими особистісними ресурсами-прийомами суб'єктного самовпливу дозволило усунути ризики розвитку синдрому «професійного вигорання», шляхом підвищення впевненості у собі, посиленням контактності і соціальної адаптованості при послабленні сензитивності, гармонізації Я-концепції та згладженні акцентуацій за збудливим типом. Змістово-структурна і функціональна різноманітність навчально-практичного тренінгу-курсу профілактики «професійного вигорання» вчителів засвідчила результативність реалізації комплексного психотехнічного підходу до роботи з ресурсами їх професійно-особистісного становлення як одними з психологічних засобів попередження і подолання цього феномену. Водночас організаційно-методичний формат розробленого тренінгу дозволив його учасникам скористатися відповідними вправами, процедурами, іграми, можливістю участі в обговоренні дискусійних проблем, рефлексії особистого досвіду тощо як психологічними засобами-знаряддями впливу на перебіг процесу «професійного вигорання» з метою нівелювання дії його чинників.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах [Текст]. Політичний менеджмент. 2005. № 1. С. 58–59.
2. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов. Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 97–104.
3. Чепляка О. Синдром емоційного вигорання: Заняття з активізації внутрішніх ресурсів [Текст]. Психолог. Шкільний світ : Всеукраїнська газета. 2013. № 4. С. 30–32

В.О. Бірюкова, студентка факультету іноземних мов,
Криворізький державний педагогічний університет,
Науковий керівник: **Н.М. Макаренко**, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та вікової психології,
м. Кривий Ріг, Україна

СПЕЦИФІКА СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ УСПІШНИХ ТА НЕУСПІШНИХ СТУДЕНТІВ ІЗ ДОМІНУВАННЯМ РІЗНИХ ВИДІВ МОТИВАЦІЇ

Вступ. Ставлення до навчання студентів на сьогодні набуває досить актуального характеру. Воно залежить від ступеню пізнавальної мотивації. Фактично кожна психологічна теорія розглядала питання чинників активності індивіда, тобто мотивів. Проблема мотивації – це взагалі одна з ключових проблем психології. Вона посідає дуже важливе місце у навчально-пізнавальній діяльності студента. Наразі існує велика кількість досліджень означеної проблеми, але слід глибше зануритися у вивчення переваг пізнавальної мотивації у студентів різного рівня успішності.

Для того, щоб почати розглядати це питання потрібно спочатку дати визначення поняттям «мотив» та «мотивація». Мотив – це спонукання до діяльності пов'язане із задоволенням потреб людини. А під мотивом навчання ми маємо на увазі те, заради чого людина навчається. Як підкреслює С.Л. Рубінштейн, "мотив як спонукач — це джерело дій" [1]. А.К. Маркова виокремлює три основні групи мотивів: соціальні (прагнення особистості через навчання утвердити свій соціальний статус у суспільстві), пізнавальні (отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів), професійно-ціннісні (прагнення студентів отримати фундаментальну професійну підготовку). Згідно досліджень В. Беспалько, «мотивація - це процес, у результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистого сенсу». Навчальна мотивація базується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність людини [2].

Дослідник П.М. Якобсон виділяє кілька типів мотивації, пов'язаної з результатами навчання:

- мотивація, що умовно може бути названа негативною (спонукання особистості, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, що можуть виникнути, якщо вона не буде вчитися). Така мотивація не приводить до успішних результатів;
- мотивація, що має позитивний характер. Ця мотивація виступає у двох формах. В одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомим для особистості соціальним прагненням (почуття боргу перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистісними мотивами: схвалення оточення, шлях до особистого благополуччя;

- мотивація, що лежить у самій навчальній діяльності (мотивація, пов'язана безпосередньо із цілями навчання, задоволення допитливості, подолання перешкод, інтелектуальна активність) [3].

На успішність студента впливає також і рівень його інтелектуального розвитку і вміння, з якими він приходить зі школи. Проте в дослідженні А.О. Реана був виявлений цікавий факт: результати тестування студентів-майбутніх педагогів за шкалою їхнього загального інтелекту були зіставленні з рівнем успішності. Виявилось, що відсутній значущий зв'язок рівня інтелекту студентів із показниками успішності як із фахових предметів, так і з дисциплін загальногуманітарного циклу. Цей нібито дивний факт отримав подальше висвітлення в дослідженні В.О. Якуніна та М.І. Мешкова.

Вивченням питання мотивації навчання займалися як вітчизняні (Л.І. Божович, А.К. Маркова, Б.Ф. Баєв, С.Л. Рубінштейн, М.І. Алексеєва) так і зарубіжні (А. Маслоу, Х. Хекхаузен) дослідники. Покращення мотивації у процесі формування компетенцій вивчала Н.М. Макаренко [4].

Нами було проведено дослідження серед студентів 3-го курсу Криворізького державного педагогічного університету з метою визначення основних мотивів навчання у студентів з різним рівнем досягнень. Застосовано методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності» Я. Реана та В. Якуніна для визначення детермінант навчальної діяльності студентів, а також взято за основу та модифіковано нами опитувальник для школярів із навчального посібника Н.П. Фетіскіна, В.В. Козлова та Г.М. Мануйлова для визначення навчальної мотивації студентів. Загальна кількість досліджуваних становить 26 осіб. Опитування було проведене онлайн у вигляді анонімної анкети. Було запропоновано 23 питання.

Перш за все визначався рівень успішності студентів. Результати такі: навчання на «відмінно» – 19,2 % (5 осіб), «добре» – 61,5% (16 осіб), «задовільно» – 19,2% (5 осіб) опитуваних.

Далі було запропоновано 21 питання, завдяки яким, визначалися види мотивів у навчальній мотивації студента: пізнавальні, комунікативні, емоційні, саморозвитку, позиція самого студента, мотиви досягнення, зовнішні. У деяких досліджуваних переважали від двох до чотирьох мотивів, тому маємо саме такі результати:

Переважання пізнавальних мотивів – студенти вчать заради отримання нових знань, пізнання нового, їх характеризує допитливість, цікавість – 4%

(1 особа) опитуваних;

Переважання комунікативних мотивів – студентам цікаво спілкуватись у процесі навчання – 4% (1 особа);

Переважання емоційних мотивів – для свого навчання студенти передусім потребують сприятливої навчальної атмосфери, підтримки і допомоги з боку викладача – 19,2% (5 осіб);

Переважання мотивів саморозвитку – студенти передусім прагнуть удосконалити себе у навчанні – 34,6% (9 осіб);

Переважаючі мотиви позиції студента, тобто мотивів навчання, пов'язаних з визнанням студентами своїх обов'язків, розумінням необхідності освіти у сучасному світі – свідчить про високу свідомість студентів – 15,3% (4 особи);

Переважаючі мотиви досягнень – у навчанні студентів цікавить, насамперед, можливість проявити себе, показати себе кращим за інших. Для них важливе значення мають оцінки, але тоді, коли є можливість порівняти їх з оцінками інших (наприклад, при рейтинговому оцінюванні успішності навчання) – 50% (13 осіб);

Переважаючі зовнішні мотиви – студенти навчаються лише для того, щоб отримати схвалення або запобігти можливого покарання з боку значущих осіб – батьків, друзів, вчителя – 15,3% (4 особи).

За допомогою останнього питання, ми змогли з'ясувати для чого (з якою метою) студент навчається. Отримані результати зображені графічно на рис. 1:

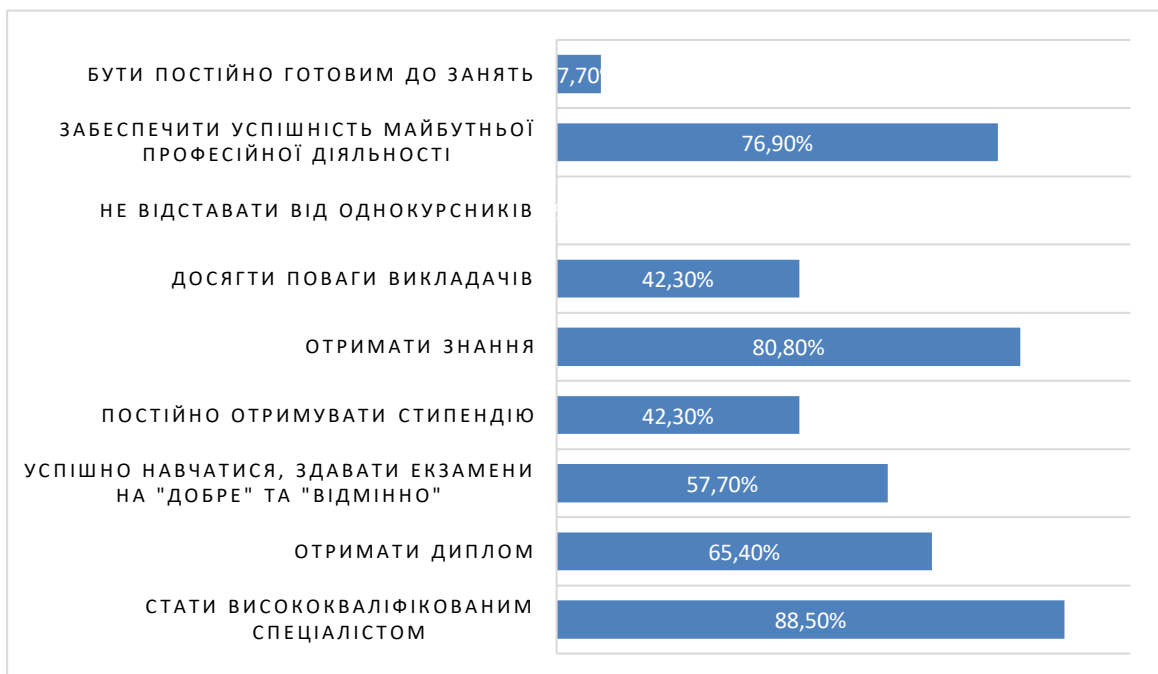


Рис. 1 Результати діагностики детермінант навчальної діяльності (за методикою Я.Реана та В.Якуніна)

Проаналізувавши відповіді, ми виявили для чого навчаються студенти. З них ми можемо виділити чотири найуживаніші, а саме: стати висококваліфікованим спеціалістом, отримати диплом, отримати знання, забезпечити успішність майбутньої професії. Це означає, що мотиви студентів – навчання заради успішності у подальшій професійній діяльності. Слід зазначити, що студенти з високим рівнем успішності та студенти, у яких переважає оцінка «задовільно» мають однакові мотиви – отримати диплом. Але за результатами анкетування ми бачимо, що учні з різною успішністю мають різне ставлення до навчання, а це дуже важливий аспект у досягненні мети.

Висновки. У результаті проведеного дослідження нами виявлено, що у більшості студентів переважають мотиви саморозвитку та досягнень. Саморозвиток – дуже значна частина навчання, тому що тільки розвиваючи свої здібності можна досягти вершин. Мотив досягнень теж важливий, але тільки у помірній кількості, тому що коли студент навчається тільки заради того, щоб тільки отримувати хороші оцінки будь-якою ціною, просто, щоб бути найкращим він може втратити друзів, їх повагу, і це може негативно сказатися на подальшому розвитку особистості.

Список використаних джерел:

- 1.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 720 с.
- 2.Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Педагогічна психологія. Навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2012. 296с.
3. Подмазін С. Психологія особистісно-орієнтованого навчання. Сучасні шкільні технології Ч.1. Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. 64с.
4. Макаренко Н.М.Формування компетенцій у процесі навчання у вищій школі. Збірник наукових праць «Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді». Київ : Гнозис, 2017. №21. С.328–336.

І.В. Ващенко, доктор психологічних наук, професор,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна,

Н.В. Курмач, магістрант 2 курсу, факультет психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

ЕМПІРИЧНІ РЕФЕРЕНТИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЕРІВНИКА

Сучасне суспільство в силу нових тенденцій і розвитку кризових явищ потребує ефективною взаємодією людини у соціумі, професійному середовищі та сфері міжособистісних відносин. В значній мірі це відноситься до керівників, які здійснюють управлінську діяльність в організації. Їм все частіше приходиться швидко реагувати та приймати відповідальні рішення щодо викликів організаційного середовища, ринкової економіки, посилення конкуренції на національному і міжнародному рівнях. У цьому контексті становлять інтерес здатності людини регулювати власну поведінку, взаємодію з оточенням, справлятися з невизначеністю, ризиком, емоційною насиченістю і когнітивною складністю, а також внутрішні ресурси людини, що забезпечують реалізацію цих можливостей. Тому дослідження емоційного інтелекту як

однієї з складових контролю поведінки, може розглядатися в якості предиктора різних аспектів регуляції управлінської діяльності.

З метою виявлення психологічних особливостей емоційного інтелекту у керівників, ми провели дослідження. Досліджувані мали стаж управлінської діяльності від 3 до 10 років і понад 10 років.

Визначення здатності особистості розуміти емоції та керувати емоційною сферою при прийнятті рішень проводилося за методикою «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл). Отримані нами дані свідчать про таке: 44,8 % досліджуваних мають високий рівень емоційного інтелекту (керівники обізнані з проявами емоцій, володіють вміннями управляти власними емоціями та емоціями підлеглих, мають досить оптимальні прояви емпатії); у 42 % керівників – середній рівень емоційного інтелекту (керівники не завжди адекватно визначають емоційні реакції підлеглих, посередньо управляють своїми емоціями і не завжди можуть вплинути на емоційні стани інших); у 13,2 % керівників – низький емоційний інтелект (керівники не вміють управляти своїми емоціями, не розрізняють емоційні стани інших).

Крім того, у керівників із стажем роботи від 3-х до 10 років на відміну від керівників із стажем більше 10 років (вища ланка) переважає середній рівень емоційного інтелекту (відповідно 43,8 % та 32,5 %). Показники високого рівня емоційного інтелекту виявлено у 57 % керівників вищої ланки та у 37,5 % керівників із стажем роботи від 3-х до 10 років. Низький рівень емоційного інтелекту властивий більшою мірою для керівників із стажем роботи від 3-х до 10 років (18,7 %), ніж для керівників вищої ланки (10,5%). Загалом досліджувані мали переважно високі та середні показники емоційного інтелекту.

Далі ми діагностували самооцінку виразності різних характеристик емоцій (емоційна збудливість, інтенсивність, стійкість, вплив на ефективність діяльності) за тестом «Характеристика емоційності» (Є. Ільїн). Дані подано на рис. 1.

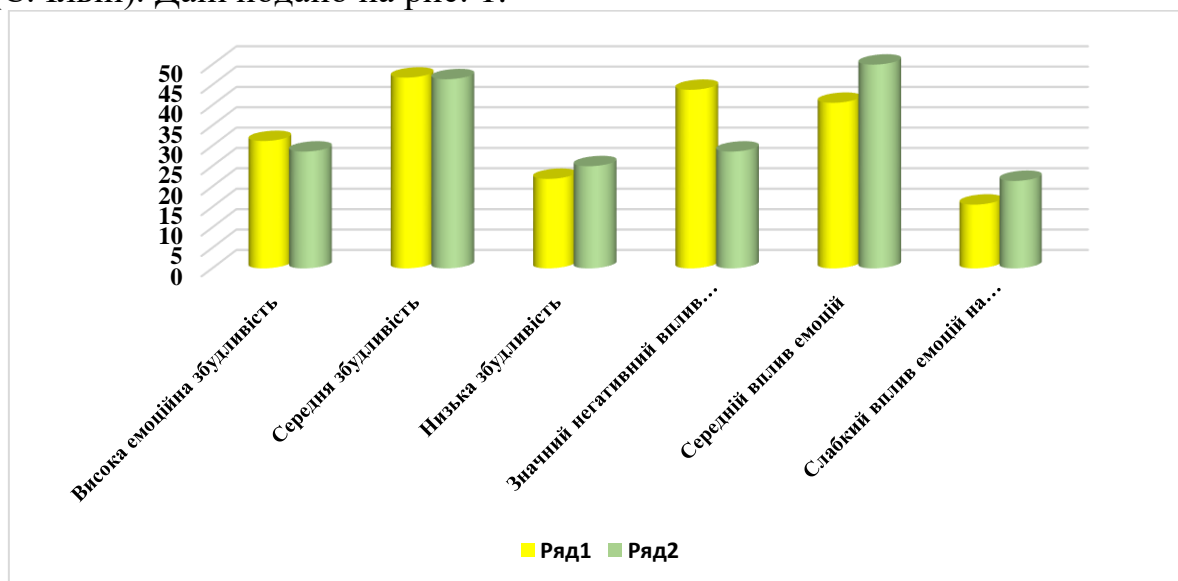


Рис. 1. Показники емоційної виразності досліджуваних

Як бачимо з рис. 1, висока емоційна збудливість, нездатність контролювати свої емоції характерна для 30 % керівників, у 23,3 % керівників навпаки проявляється низька збудливість. Посередній вплив емоцій на продуктивність їх діяльності і спілкування з підлеглими виявлено у 45 % осіб. Для 26,7 % керівників характерний значний негативний вплив емоцій на ефективність праці і взаємодії з іншими людьми. Слабкий вплив емоцій на ефективність діяльності відзначають лише 18,3 % керівників.

Отже, можна зробити висновок, що керівники з різним стажем управлінської діяльності мають подібні прояви емоційної збудливості. Однак керівники зі стажем понад 10 років краще управляють своїми емоціями і не дозволяють їм негативно впливати на продуктивність управлінської діяльності й спілкування з іншими людьми.

Найбільш значимі результати оцінки тісноти зв'язку між емоційним інтелектом керівників та характеристиками емоційності представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Оцінки тісноти зв'язку між емоційним інтелектом та характеристиками емоційності у керівників

Шкали	Коефіцієнт кореляції Пірсона з показником інтегративного рівня емоційного інтелекту
Емоційна збудливість	-0,151
Інтенсивність емоцій	0,030
Тривалість емоцій	0,025
Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності і спілкування	-0,167
Відкритість розуму	0,853**
Позитивне ставлення до опонента	0,799**
Раціональне мислення, здатність до контролю емоцій	0,847**
Співробітництво	0,803**
Емоційна терпимість	0,829**
Загальний показник емоційної оцінки конструктивної поведінки	0,796**

В таблиці знаком ** відмічені значимі кореляційні зв'язки з рівнем надійності 99 %.

У результаті розрахунків встановлено наступні значимі кореляційні зв'язки з інтегративним рівнем емоційного інтелекту: 1) прямий кореляційний зв'язок з рівнем відкритості розуму (коефіцієнт кореляції 0,853 з рівнем надійності 99%); 2) прямий кореляційний зв'язок з рівнем позитивного ставлення до опонента (коефіцієнт кореляції 0,799 з рівнем надійності 99%); 3) прямий кореляційний зв'язок з рівнем раціонального мислення, здатності до контролю емоцій (коефіцієнт кореляції 0,847 з рівнем надійності 99%); 4) прямий кореляційний зв'язок з рівнем схильності до співробітництва (коефіцієнт кореляції 0,803 з рівнем надійності 99%).

надійності 99%); 5) прямий кореляційний зв'язок з рівнем емоційної терпимості (коефіцієнт кореляції 0,829 з рівнем надійності 99%); 6) прямий кореляційний зв'язок з рівнем емоційної оцінки конструктивної поведінки (коефіцієнт кореляції 0,796 з рівнем надійності 99%).

У результаті проведеного кореляційного аналізу встановлено статистично значиму різницю для показників здатності до контролю емоцій та раціонального мислення у керівників. Керівники вищої ланки відрізняються вищим рівнем розвитку вмінь управляти власними емоціями та емоціями інших людей, контролювати вплив емоційних реакцій на продуктивність управлінської роботи, співпраці з підлеглими тощо.

Тому при відборі претендентів на керівні посади доцільно робити акцент також на рівень розвитку емоційного інтелекту, емоційної терпимості, вмінь управляти своїми емоціями та впливати на емоційні стани інших тощо.

І.В. Ващенко, доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна,

П.В. Поваляєва, студентка 3 курсу, факультет психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ПОНЯТТЯ «КОНФЛІКТ»: ЕМПІРИЧНИЙ РАКУРС

Однією з найбільш хвилюючих загадок, які завжди хвилювали людську думку, було питання, пов'язане з семантичним полем конкретного поняття. Це питання постає перед кожним новим поколінням, тому що людина не бажає задовольнятися старими відповідями і прагне знайти свою правду.

Розмірковуючи над цією проблемою, ми вирішили звернутися до діалогів, художніх оповідань, сьогоденних художніх і мультиплікаційних фільмів, думок науковців і публічних людей. Нами було з'ясовано, що семантичне поле поняття «конфлікт» є дуже широким і з кожним днем його межі швидше за все будуть розширюватись [1–3]. Це спонукало нас до проведення опитування, метою якого було віднаходження відповіді на питання: «Що приходить перше в голову при слові «конфлікт»?

Опрацювання отриманих відповідей виявило, що опитані називали слова: сварка, засіб, процес, зіткнення, боротьба, реакція людини, протиріччя, форма взаємин, змагання, відстоювати, людина та ін. Як бачимо їх немало. Однак топ п'ять тісно пов'язаних слів становили: сварка, процес, зіткнення, відстоювати та людина. Подальший аналіз цих доволі простих слів надав можливість побачити загальну картину

розуміння значення цього слова в повсякденному житті – це слово викликає негативні емоції, а тому потрібно всіляко уникати конфлікту задля полегшення життєвого процесу.

Крім того, опитані наголошували на тому, що останнім часом конфлікти є частим, типовим але небажаним проявом активності індивідів в умовах спільноти. Опитані пояснювали це тим, що під час перебігу конфлікту та беручи до уваги його наслідки, не тільки його учасники, але й абсолютно сторонні люди, які опинилися мимоволі втягнутими у цей конфлікт, доволі часто зазнають величезної шкоди.

Подальшим кроком ми піддали аналізу поняття, які використовуються разом з поняттям «конфлікт» – мотив та уявлення ситуації. Нас цікавила відповідь на питання: «Чому двоє людей уявляють собі одне й те ж по-різному?». Напевно для цього повинні бути якісь причини. Таких причин може існувати багато, але всі вони, в кінцевому рахунку, ведуть до того, що у кожної людини складається свій комплекс установок, потреб, інтересів, думок, ідей та інше, на основі яких вона сприймає та оцінює все, з чим стикається. На цій основі у людини виникають і відповідні мотиви – прагнення, спонукання до дій, спрямовані на реалізацію її установок і потреб. Отже, конфлікт є спонукаючим джерелом розвитку людей, суспільства, і так проглядається, що все ж таки це повсякденне поняття, оскільки мотиви є в кожній людині і виникають вони кожен день. Кожен із учасників конфлікту має своє уявлення про ситуацію, що склалася в зоні розбіжностей, та охоплює всі пов'язані з нею обставини. Ці уявлення, очевидно, не збігаються.

Конфліктанти бачать ситуацію по-різному – це, власне, і створює ґрунт для їх зіткнення. Конфлікт проростає на цьому ґрунті, коли принаймні один із двох сприймає ситуацію як прояв недружелюбності, агресії або неправильного, неправомірного образу думок і дій іншого та починає власне діяти. Необхідно відзначити наступну вельми суттєву обставину. Ніхто не знає, як уявляє собі цю ситуацію інший, поки той не повідомить про це.

Прочитавши написане, розумієш, що мета полягала у визначенні семантичного поля поняття «конфлікт», але виявилось, що прагнення переконатися в тому, що сьогодні, коли ти стикаєшся з цим словом, не заглиблюєшся та не надаєш йому ніякого значення, хоча цей феномен сам по собі тягне визначення багатьох поколінь, ставить тебе в таке положення, що наше оточення і стає осередком визначення меж поля.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник. – Москва : ЮНИТИ, 2004. – 591 с.
2. Ващенко И.В. и др. Общая конфликтология: учеб. пособ. / Под общ. ред. И.В. Ващенко, С.П. Гиренко. – 2-е изд., доп. – Харьков : Оригинал, 2001. – 384 с.
3. Ващенко І.В., Кляп М.М. Конфліктологія та теорія переговорів: навч. посіб. / І.В. Ващенко, М.М. Кляп. – Київ : Знання, 2012. – 402 с.

Н.М. Гончарук, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
О.М. Мельник, студентка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТУ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕВІАЦІЯМИ

Модернізація національної школи, спрямована на застосування інноваційних психологічних технологій роботи, передбачає створення таких умов розвитку кожного школяра, які б сприяли формуванню соціально зрілої, відповідальної за свої вчинки та дії особистості. Водночас, індивідуальні особливості та соціальна ситуація розвитку учнів не завжди однаково сприятливі для цілеспрямованого впливу, який використовується у сучасних школах. У шкільних класах, на сьогодні, зустрічаються підлітки, котрі потребують індивідуального підходу у силу деструктивних тенденцій поведінки. Це підлітки з девіаціями.

Девіантною поведінкою (лат. *deviatio*, укр. девіація – відхилення) у нашому суспільстві вважають таку, яка відхиляється від прийнятих людством моральних норм та ціннісних стандартів [1, с. 59].

Механізми девіантної поведінки розкриваються через аналіз взаємодії типів вищої нервової діяльності (сильний, слабкий), індивідуальних якостей (агресивності, конформності, імпульсивності), ставлення до суспільних норм (позитивного, негативного, байдужого), зовнішніх важелів регулювання поведінки (сім'я, підліткові угруповання) та екстернальних впливів (ситуацій фрустрації, стресу, неконтрольованості або вседозволеності). Інтенсивність, гострота і тривалість впливів визначають ступінь деструктивних утворень, які зумовлюють девіації особистості. Особливо стійкими порушеннями відрізняються діти, котрі мають проблеми розвитку вольових якостей (імпульсивність, гіперактивність, проблеми самоорганізації та самоконтролю). Через несформованість вольових якостей вони нездатні протистояти впливам довкілля та соціуму [2, с.75].

Результати нашого теоретичного дослідження вказують на те, що вольова сфера є однією з тих, яка найбільше страждає у дітей підліткового віку. Це відбувається в силу вікової фізіології, що характеризується незавершеністю формування лобових доль, що відповідають за вольові функції: у людському організмі вони досягають повної зрілості до 20-ти років [3]. Через це такі вольові якості як локус контролю, загальна саморегуляція, рівень розвитку наполегливості, вміння та навички самоконтролю та ін. потребують детального вивчення. Виокремлення основних понять, які допомогли б зрозуміти сутність вольових процесів підлітків з девіантною поведінкою, сприяє розумінню значущості цієї

проблеми та дає змогу сформулювати *мету нашої статті* – психологічне вивчення та аналіз шляхів формування вольового компоненту поведінки у підлітків з девіаціями.

Однією з вольових характеристик особистості є локус контролю, за допомогою якого можна визначити розподіл відповідальності у діяльності та поведінці. Для визначення локусу контролю як генералізованої змінної було використано тест-опитувальник суб'єктивної локалізації контролю (СЛК) С.Р.Пантелєєва і В.В.Століна. Він містить 32 пункти, побудованих за принципом вимушеного вибору одного з двох тверджень і дозволяє визначити спрямованість локусу контролю на інтернальні або екстернальні альтернативи (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Визначення величин суб'єктивної локалізації контролю у підлітків
(дані подано у %)

Шкали суб'єктивної локалізації контролю	Підлітки без порушень у поведінці (n=126)	Підлітки з девіантною поведінкою (n=23)
Інтернальні альтернативи	53,9	26,1
Екстернальні альтернативи	46,1	73,9

Як бачимо за результатами дослідження у підлітків з девіаціями суттєво переважають екстернальні альтернативи (73,9%). Це свідчить про те, що вони займають пасивну стратегію поведінки і надають перевагу обґрунтовувати свої дії та їх наслідки впливом обставин, приписуючи відповідальність винятково зовнішнім умовам. Для підлітків з типовими особливостями поведінки притаманні як інтернальні, так екстернальні альтернативи (50±4), хоча більше тих, котрі проявляють інтернальні (56,3%). Це засвідчує їхню тенденцію до активності у різних видах діяльності, встановленні нових соціальних контактів, прийнятті важливих, відповідальних рішень. Середній показник за вибіркою становить 14,5 (або 6 стенів) і відхилення від середнього арифметичного є незначними.

Поряд із локусом контролю важливою вольовою характеристикою вважається вольова саморегуляція. Для дослідження її рівнів застосовувався тест А.В. Зверькова, Е.В. Ейдмана. Це лі-опитувальник, який передбачає прийняття або неприйняття запропонованих питань. Авторами розроблено три шкали: загальну, наполегливості та самоконтролю. За кожною з них з'ясовувався показник експериментального дослідження і порівнювався з середніми значеннями за тестом. Середні значення подано у таблиці 2: для шкали «загальна саморегуляція» ця величина дорівнює 12, для шкали «наполегливість» – 8, для шкали «самоконтроль» – 6. Якщо результат виявлявся більшим за середній, то він засвідчував високий рівень розвитку якості (загальної саморегуляції, наполегливості або самоконтролю), якщо меншим – то, навпаки, низький рівень. Дані експерименту викладено у таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення величин індексів вольової саморегуляції у підлітків
(дані подано у %)

Шкали вольової саморегуляції	Підлітки без порушень у поведінці (n=126)		Підлітки з девіантною поведінкою (n=23)	
	Вищий за середній рівень розвитку якості	Нижчий за середній рівень розвитку якості	Вищий за середній рівень розвитку якості	Нижчий за середній рівень розвитку якості
Загальна саморегуляція (сер.знач.=12)	55,3	44,7	28,6	71,4
Наполегливість (сер.знач.=8)	63,5	36,5	30,4	69,6
Самоконтроль (сер.знач.=6)	59,4	40,6	26,1	73,9

Результати дослідження демонструють, що показники вольової саморегуляції у дітей підліткового віку є вищими за середні: за шкалою «загальна саморегуляція» значення становлять 55,3%, наполегливості – 63,5%, самоконтролю – 59,4%. Це засвідчує, що серед підлітків, котрі не мають порушень у поведінці, вищою є тенденція до самостійного управління своїм психічним станом: вони проявляють активність, самостійність, емоційну зрілість, у них розвинене почуття обов'язку і відповідальності, сформована здатність планувати, розподіляти зусилля та контролювати свої вчинки. Найвищими є показники за шкалою наполегливості (63,5%), що вказує на вміння послідовно і цілеспрямовано працювати над завданням, прагнення до праці, діяльності, бажання отримати необхідні результати й завершити розпочату справу. Сила намірів, властива таким учням, мобілізує перепони на шляху до досягнення мети й уможливорює досягнення необхідних результатів.

Натомість, для підлітків з девіантною поведінкою більш властиві рівні нижчі за середні: дітей з низькими показниками загальної саморегуляції нараховується 71,4%, наполегливості – 73,9%, самоконтролю – 69,6%. Це свідчить про знижений фон активності, неорганізованість, підвищену лабільність, які можуть призводити до негативних наслідків у поведінці. Найбільше серед учнів з девіантною поведінкою тих, котрі мають низькі рівні самоконтролю (73,9%) – вони не вміють керувати своєю поведінкою, імпульсивні, спонтанні, не орієнтуються на загальноприйняті соціальні норми.

Це вимагає необхідності системних заходів, спрямованих на формування вольової сфери та її складових.

Аналіз психологічних особливостей підлітків з девіантною поведінкою, визначення їх порушених та збережених сторін уможливорює окреслити такі *шляхи психологічної корекції* вольової сфери:

1. Формування інтернального локусу контролю, який передбачає прийняття особистої відповідальності за свою поведінку, а саме:

- вміння аналізувати ситуацію та розподіляти відповідальність у ній;
 - здатність впливати на оточення, змінюючи його і себе.
2. Розвиток загальної саморегуляції, що передбачає:
- підвищення активності у різних видах діяльності;
 - навчання прийомам гальмування реакцій нижчого порядку (наприклад, агресивних спалахів, проявів ледарства);
 - заміна одних реакцій («відчепися», «як ви мене дістали» і т. ін.), іншими, більш ефективними («дякую матусю за пораду», «я тебе завжди люблю»);
 - формування незалежності і самостійності у прийнятті власних рішень;
 - контроль реалістичності поглядів;
 - виховання прийомів внутрішнього спокою та рівноваги у напружених ситуаціях.
3. Виховання наполегливості:
- вміння задіювати внутрішні механізми мотивації (потреби, інтереси, цінності) для досягнення загальної мети діяльності;
 - формування здатності до планування;
 - вміння послідовно і цілеспрямовано працювати над завданням;
 - розвиток почуття власного обов'язку;
 - виховання прагнення до праці, діяльності;
 - бажання завершити розпочату справу й отримати необхідні результати;
 - вміння мобілізувати перепони на шляху до досягнення мети.
4. Розвиток вмінь та навичок самоконтролю.
- аналіз поняття «свобода поведінки» й урівноважування його з питаннями самоконтролю;
 - оволодіння вмінням розподіляти зусилля та контролювати свої вчинки;
 - корекція імпульсивності та спонтанності;
 - залучення наявних у суспільстві норм спілкування, культури та моралі для контролю за власною поведінкою;
 - опанування прийомами самостійного управління своїм психічним станом;
 - орієнтування на загальноприйняті соціальні норми.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження уможливають зробити висновок про необхідність систематичної і цілеспрямованої роботи з розвитку вольової сфери підлітків з девіантною поведінкою. Особливо актуальними є проблеми формування інтернального локусу контролю, розвитку загальної саморегуляції, виховання наполегливості, вмінь та навичок самоконтролю, робота з якими дає змогу

сформувати необхідні вольові якості, що забезпечують впевнену поведінку і стійкість до деструктивних або несприятливих зовнішніх впливів, яким підлітки повинні навчитись протидіяти.

Список використаних джерел:

1. Славіна Н.С., Мельник Л.П. Психологічне дослідження підлітків із девіантною поведінкою. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 58–61.
2. Волкова О.В. Уровень развития воли подростка как условие, определяющее степень выраженности выученной беспомощности взрослого. *Сибирский психологический журнал*. 2017. №6. С. 66–81.
3. Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study / Giedd J.N, Blumenthal J, Jeffries N.O. & ohter. *Nature Neuroscience*. 1999. N 2 (10). URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10491603>

Н.Є. Гоцуляк, кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Д.І. Куриця, кандидат психологічних наук, старший викладач,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

З ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ СЕКСУАЛЬНОСТІ

Нагромаджений досвід, теоретична база, розроблені методи дослідження сексуальності умовили виокремлення сексології як самостійної науки. Її становлення відбулося завдяки старанням багатьох учених. На початку ХХ ст. клінічна сексологія вже орієнтувалася на норму як еталон, але її показники більше відповідали вимогам тогочасної офіційної моралі, особливостям суспільства, у яких жили і працювали вчені. Розвиток будь-якої науки супроводжується недовірою до нового (адже воно часто заперечує визнані канони), та у вивченні сексуального життя людини ця недовіра була особливо сильною. На початку ХХ ст. завдяки старанням англійського публіциста, видавця, лікаря Генрі-Хевлока Елліса (1859–1939) було видано шеститомну енциклопедію «Дослідження з психології статі», яка містила все, що було відомо на той час із психології сексуальності. Принциповою її відмінністю від наявних праць про сексуальність було прагнення зрозуміти різноманіття виявів людської сексуальності замість беззаперечного осуджування всього того, що не відповідає прийнятим нормам чи особистим уявленням автора. Соціальний напрям у сексології розвивав німецький психіатр Магнус Хіршфельд

(1868–1935). Основне значення він надавав розв'язанню етичних та юридичних проблем, вирішенню питань проституції, контролю за дітонородженням. Під його керівництвом у 1908 р. було засновано перший у світі сексологічний журнал, у 1918 р. в Берліні відкрито перший у світі інститут із проблем сексології, у 1921 р. – організовано перший Міжнародний конгрес сексуальних реформ.

У 1928 р. на з'їзді в Копенгагені було засновано Всесвітню лігу сексуальних реформ, учасники якої виступили за політичну, економічну та сексуальну рівність чоловіків і жінок; звільнення шлюбу та розлучення від влади церкви; розвиток сексуальної освіти; зміну норм, законів, спрямованих проти контрацепції та абортів; охорону прав незаміжніх матерів і незаконнонароджених дітей тощо.

Найвпливовішою теорією початку ХХ ст. став психоаналіз австрійського психолога, психіатра, невропатолога Зігмунда Фрейда (1856–1939). Він першим звернув увагу на роль, яку відіграє сексуальна поведінка в житті кожної людини, розвитку її особистості, стосунках з іншими людьми. За Фрейдом, статевий потяг (ерос) та енергія (лібідо) є джерелами усієї психічної енергії індивіда, а сексуальність – основою і стрижнем людського життя. Мета сексуальності – задоволення, а репродукції вона слугує лише опосередковано. Кохання – це статеve кохання, метою якого є сексуальна близькість, асексуальні переживання пов'язані не лише з геніталіями. Фрейд стверджував, що у людини існує не одна ерогенна зона (геніталії), а декілька, значення яких з віком змінюється. Відповідно до цього він виокремив фази психосексуального розвитку. При виникненні перешкоди на шляху задоволення лібідо виникає повернення до попередніх фаз [1]. У цьому З. Фрейд вбачав причину виникнення девіантних форм (відхилень) сексуальності. Використовуючи метод психоаналізу, можна виявити психічну травму, яка затримує або викривлює нормальний психосексуальний розвиток індивіда, і шляхом усвідомлення причин травми перебороти її психологічні наслідки.

Суттєвий внесок у дослідженні сексуального життя людини зробив американський біолог А.-Ч. Кінзі. Почавши влітку 1938 р. читати лекції для студентів-старшокурсників, які готувалися до вступу в шлюб, він був вражений відсутністю наукових даних про сексуальну поведінку людини. Зацікавившись цими проблемами, він розпочав опитування за допомогою анкет, надавши невдовзі перевагу методу інтерв'ю, маючи на меті дізнатися більше подробиць. Спершу А.-Ч. Кінзі організовував довірливі бесіди зі своїми студентами, узагальнюючи їхні думки та описи. Поступово було розширено і вдосконалено вибірку, розроблено методику опитування, результатом чого стало створення цілісної методики стандартизованого інтерв'ю, яке охоплювало всю історію сексуального життя особистості.

Донедавна психологія сексуальності розвивалася у межах дисциплін, що вивчали інтимне життя та сексуальні стосунки людини в психологічному, соціальному, педагогічному, етично-моральному, правовому, етнографічному, медичному, релігійному та інших виявах.

На початку 60-х років ХХ ст. у США почалася «сексуальна революція». Причинами її вважають: створення протизаплідних пігулок; протест молоді проти святенництва; відродження фемінізму в сучасній формі; більшу відкритість у суспільстві. Реакція суспільства на це була неоднозначною. Одні її гаряче підтримували, інші – не приймали, вважаючи чинником, що руйнує основи американського суспільства. Однак про сексуальність почали більше говорити, її почали демонструвати та вивчати.

Вивченням людської сексуальності з використанням нових методичних підходів займалися гінеколог В.-Х. Мастерс і психолог В. Джонсон. На їх думку, для розуміння всіх складностей сексуальної функції, слід знати анатомію, фізіологію репродуктивної системи, психологію та соціологію. Значну увагу вони зосередили на фізіології сексуальності та фізичних особливостях статевого збудження, записавши на кіноплівку 10 000 циклів сексуальних реакцій. Докладні дані вони представляли в графіках, що відображали кількісні параметри та показували, що, як та в якій послідовності відбувається при статевому акті. Результати цього дослідження було оприлюднено у книзі «Статеві реакції людини» (1966). У другій книзі – «Статева неадекватність людини» (1970) – висвітлено погляди авторів щодо сексуальних відхилень, запропоновано відповідні терапевтичні заходи. Завдяки цьому дослідники і лікарі-практики вперше здобули дані про реальну тривалість зносин, збудливі пози та критерії їх вибору, найпоширеніші види сексуальних слабкостей і недуг [2].

У 1975 р. у США почали видавати міждисциплінарний журнал «Сексуальні ролі», на сторінках якого обговорювали різні сексуальні проблеми. У тому ж році було засновано Міжнародну академію сексологічних досліджень, яка об'єднала лікарів, біологів, медиків, психологів та соціологів майже з усіх сексологічних дослідницьких центрів, наукових товариств Європи і США. У той час суттєво змінилося ставлення американців до сексуальності, виявами якого були: 1) ставлення до подружнього життя, укладання шлюбу як до звичного явища; 2) легалізація у 1976 р. абортів, що підвищило безпечність умов їх здійснення, однак викликало в суспільстві суперечки щодо моральності цього рішення; 3) ухвалення у 1973 р. Американською асоціацією психіатрів рішення про виключення гомосексуалізму з переліку психічних розладів, що сприяло посиленню руху геїв за свої права; 4) усвідомлення в суспільстві, що зґвалтування - це злочин, породжений не пристрастю, а жорстокістю. Це спричинило зміни законодавства, створення центрів

психологічної допомоги жертвам звалтування; 5) розроблення методів екстракорпорального запліднення (запліднення яйцеклітини поза маткою з подальшим введенням у неї), що уможливило процедуру виношування дитини сурогатною матір'ю; народження в 1978 р. першого у світі «малюка з пробірки».

В останні десятиліття ХХ ст. було знято табу з деяких заборонених тем, зроблено принципово важливий поворот до концептуальної оцінки причин різних сексуальних дис-функцій. Група американських дослідників у 1994 р. представила дані спеціального опитування 1794 жінок та 1410 чоловіків віком від 18 до 59 років, представників різних рас та соціумів, які засвідчили поширеність сексуальних проблем у різних суспільствах, вплив на частоту і ступінь їх прояву фізичного здоров'я і психосоціальних чинників.

Сучасна зарубіжна сексологія продовжує широко використовувати у своїх дослідженнях міждисциплінарний підхід, переймаючись проблемами перенаселення на земній кулі, захворювань, що передаються статевим шляхом, різноманітними аспектами людської сексуальності. Постійно продукуються теоретичні моделі, які синтезують наявні дані для більш глибокого розуміння і передбачення сексуальної поведінки людини.

Наукове вивчення сексуальності виходить за межі клініки, концентрується на вивченні поведінки, фізіології та мотивації нормальних людей у природних умовах їх життя. При цьому переважає підхід, у межах якого сексуальність розглядають як акт насолоди і засіб збереження психічного здоров'я. Це виявляється в намаганні досягнути оргазму та розрядити сексуальну напругу, відчутті сексуального переживання та зміцненні зв'язків з іншою людиною. Останніми роками сексологія, що була наукою про фізіологію та патологію сексуальних функцій, стала наукою про міжособистісні стосунки. Однак сексологічними дослідженнями продовжують займатися переважно медичні працівники, які часто нехтують іншими, крім медичних, проявами сексуальності людини, забуваючи, що порушення сексуальних стосунків або сексуального здоров'я можуть виникати у зв'язку із психологічними або соціально-культурними відмінностями партнерів, різними досвідом і умовами виховання тощо. Тому актуальними стають саме психологічні дослідження сексуальності людини.

Список використаних джерел:

1. Діденко С.В. Психологія сексуальності : підручник / С.В. Діденко. – Київ : Академвидав, 2009. – 304 с.
2. Козлова О.С. Анатомо-фізіологічні основи сексуальності людини / О.С. Козлова. – Київ : Академвидав, 2009. – 120 с.

І.А. Гуляс, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна

**СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ
АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ
ДОСЯГНЕНЬ ПЕДАГОГІВ
(на прикладі кореляційного аналізу)**

З метою виявити основні характерні особливості та механізми аксіопсихологічного проектування життєвих досягнень педагогів нами проведено кореляційний аналіз за Ч. Пірсоном між 61 змінною методик, використаних у роботі, на базі пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 22.

Психологічний інструментарій дослідження склав комплекс методик: «Каузометрія» Є. І. Головахи, О. О. Кроніка; «Методика дослідження цільової спрямованості особистості» Я. В. Васильєва; «Пакет оцінки особистісних прагнень» Р. Еммонса; «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. С. Бубнова; «Полівимірна шкала перфекціонізму» (П. Хьюїтта і Г. Флетта); «Діагностика мотивації досягнення» А. Мехрабіана; «Опитувальник самоефективності» І. В. Брунової-Калісецької; «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, Є. М. Коноз; «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер (адаптований варіант Т. Крюкової); «Дослідження маскулінності-фемінності особистості» С. Бем; «Оксфордський опитувальник щастя» М. Аргайла.

Під час аналізу й інтерпретації отриманих у результаті статистичної обробки даних бралися до уваги статистично достовірні коефіцієнти кореляції на рівні $p < 0,01$; $p < 0,05$.

У межах вибірки педагогів середнього віку ($n = 86$), що працюють у загальноосвітніх навчальних закладах м. Чернівці та Чернівецької області, нами виявлено статистично значущий ($p < 0,01$; $p < 0,05$) *позитивний* кореляційний зв'язок між такими показниками:

- пізнанням нового та насолодою прекрасним ($r = 0,43$ при $p < 0,01$);
- соціальним статусом і пізнанням нового ($r = 0,28$ при $p < 0,01$);
- визнанням і допомогою, милосердям, пізнанням нового ($r = 0,32$; $r = 0,26$ при $p < 0,01$), а також любов'ю ($r = 0,23$ при $p < 0,05$);
- соціальною активністю і соціальним статусом, добробутом, насолодою прекрасним ($r = 0,34$; $r = 0,29$; $r = 0,28$ при $p < 0,01$);
- спілкуванням і пізнанням нового ($r = 0,20$ при $p < 0,05$);
- здоров'ям і соціальною активністю ($r = 0,26$ при $p < 0,01$);
- емоціями та любов'ю ($r = 0,33$ при $p < 0,01$);

- загальним рівнем самоефективності та маскулінністю, складовими самоефективності – сценарієм, соціальною самоефективністю, стратегією, атрибуцією ($r = 0,29$; $r = 0,79$; $r = 0,65$; $r = 0,62$; $r = 0,57$ при $p < 0,01$), а також здоров'ям ($r = 0,23$ при $p < 0,05$);
 - загальним рівнем саморегуляції та її етапами – плануванням, моделюванням, програмуванням, оцінкою результатів, гнучкістю (що є закономірним у внутрітестовій кореляції), і самоефективністю ($r = 0,49$; $r = 0,59$; $r = 0,45$; $r = 0,49$; $r = 0,47$; $r = 0,34$ при $p < 0,01$), а також спілкуванням ($r = 0,20$ при $p < 0,05$);
 - радістю і насолодою прекрасним, мотивацією досягнення ($r = 0,34$; $r = 0,28$ при $p < 0,01$), а також перфекціонізмом, орієнтованим на себе ($r = 0,20$ при $p < 0,05$);
 - труднощами та зусиллями, впливом обставин ($r = 0,42$; $r = 0,31$ при $p < 0,01$);
 - прогресом і соціальною самоефективністю, загальним рівнем самоефективності, щастям, важливістю, успішністю ($r = 0,45$; $r = 0,40$; $r = 0,28$; $r = 0,29$; $r = 0,28$ при $p < 0,01$);
 - внутрішньою причиною й ідентифікацією, засмученням ($r = 0,60$; $r = 0,30$ при $p < 0,01$), а також фемінністю, соціальною бажаністю, успішністю ($r = 0,22$; $r = 0,23$; $r = 0,20$ при $p < 0,05$);
 - власними зусиллями та стратегією розв'язання задачі, щастям, реалізацією ($r = 0,32$; $r = 0,37$; $r = 0,45$ при $p < 0,01$);
- а також *негативний* (обернено пропорційний) кореляційний зв'язок між показниками ($p < 0,01$; $p < 0,05$): емоціями та здоров'ям ($r = - 0,25$ при $p < 0,05$); загальним рівнем перфекціонізму та добробутом ($r = - 0,24$ при $p < 0,05$); соціальною самоефективністю і андрогінністю ($r = - 0,30$ при $p < 0,01$); радістю і добробутом ($r = - 0,20$ при $p < 0,05$).

Підсумовуючи основні результати кореляційного аналізу респондентів, варто зробити такі **висновки**:

1. Серед цінностей, які сповідують педагоги 35-40 років, варто відзначити: пізнання нового, насолоду прекрасним, соціальний статус, допомогу й милосердя, любов, соціальну активність, спілкування і здоров'я.

2. Цінності «соціальний статус» і «пізнання нового» в даному випадку корелюють не випадково, адже в професіограмі сучасного педагога, серед суттєвих властивостей і характеристик особистості вчителя та його діяльності, марковано пізнавальну спрямованість. На нашу думку, правомірним буде і внесення до неї таких складових, як наукова ерудиція, духовні (передусім пізнавальні) потреби й інтереси, інтелектуальна активність, відчуття нового, оволодіння інноваційними технологіями навчання. Спрямованість на пізнання (самопізнання) у досліджуваних може проявлятися також у готовності підвищувати рівень своєї психологічної компетентності, знаходити засоби для самовдосконалення, навчатися нових прийомів саморегуляції.

3. Досягнення респондентів у професійній діяльності, що реалізується переважно через спілкування, є переконливим свідченням успішної самореалізації, самоздійснення особистості опитаних.

4. Простежується інтеракційна домінанта, до речі, просоціальна, і передбачає любов, служіння іншим людям (допомога й милосердя), що є конструктивним задля розвитку власне особистості досліджуваних (педагога), так і сприятливих міжособистісних взаємин. У цьому випадку опитані демонструють прийняття самостійної цінності міжособистісної взаємодії, пошук радості співбуття, співпереживання, співпраці поза зв'язком із досягнутими результатами.

5. У реалізації своїх проектів і цінностей опитані переживають радість, насолоджуючись прекрасним (можливо, успіхами своїх учнів, а також власних дітей), що спонукає мотивацію досягнення, а відтак – самовдосконалення.

6. У побудові сценаріїв майбутніх подій й імплементації своїх інтенцій, суб'єкти опираються на самоефективність та її складові, вважаючи себе спроможними впоратися з різними ситуаціями й успішно проявити себе в них, і, відповідно, маскулінність; саморегуляцію та її етапи і цінність «здоров'я». Продовжуючи попередній контекст, зазначимо, що в окремих дослідженнях [1] також вказано, що маскулінні риси позитивно впливають на показники життєвої успішності у жінок.

7. Натомість андрогінні жінки розглядуваної вибірки, навпаки, мають проблеми із самоефективністю. Виявлене можна пояснити власне психологічними особливостями цих респондентів: у силу своєї м'якості та відсутності різко виражених домінантно-агресивних тенденцій у спілкуванні, вони вагаються у здатності досягнути результату самостійно, без допомоги інших.

8. Досягнення життєвих цілей у представників середнього віку пов'язані з подоланням труднощів. Зауважимо, що в цьому є і позитив, оскільки подолання супроводжується інтенсивними переживаннями самореалізації.

9. Респонденти переживають негативні емоції, пов'язані зі здоров'ям. Оскільки розглядувану вибірку складають лише жінки, то виявлене можна пояснити високим рівнем стресогенності життя жінок загалом, зумовленого суміщенням ними сімейних і професійних ролей, а також специфікою фаху опитаних. Зауважимо, що понад 80 % усіх проблем здоров'я вчителів є наслідками психоемоційних відхилень – синдрому емоційного вигорання, професійних криз розвитку, професійних деструкцій і деформацій [2; 3].

10. Перфекціонізм, зокрема професійний, не сприяє добробуту вчителів, про що свідчить наразі низька матеріальна винагорода за їхню працю.

11. У побудові ціннісного проектування життєвих досягнень респонденти розглядуваного періоду прогресують, проявляючи свою

самоефективність, вважають їх важливими й успішними, а, відтак, – щасливі й не сподіваються на визнання.

12. У своїх прагненнях опитані керуються внутрішньою мотивацією, діяльність якої не має заохочень, окрім самої активності, і втягуються у діяльність заради неї самої, а не для досягнення певних нагород. Однак попри все, їхні проекти є соціально бажаними й успішними.

13. Власні зусилля і воля досліджуваних є передумовами успішного розв'язання завдань, а відтак, – переживання щастя від реалізації задуманого.

Список використаних джерел:

1. Полоролева психология : коллективная монография / А.С. Кочарян, М.Е. Жидко, Н.Н. Терещенко, Е.В. Фролова. Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2015. 236 с.
2. Грисенко Н.В., Носенко Э.Л. Формирование позитивных ценностей и соответствующих «сильных» свойств характера как фактор предупреждения эмоционального выгорания педагога и сохранения здоровья субъектов педагогического процесса. *Клиническая и специальная психология*. 2012. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n3/55179.shtml> (дата обращения: 17.05.2015).
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.

У.В. Гудима, кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

О.В. Гудима, кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

МАТЕМАТИКА В ПСИХОЛОГІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Розвиток психології, як науки, природно мав призвести до її математизації. Математика дає можливість кількісно порівняти явища, перевірити правильність тверджень, спрогнозувати найближчі події. Однак, оволодіння математичним апаратом та уміння його використати для аналізу певного явища породжує ряд труднощів. В історії застосування психологією математичних методів були різні періоди: від абсолютизації їх можливостей і вимоги обов'язкового їх застосування в дослідженнях психологічних явищ – до повного вилучення їх з психологічної практики.

Вперше ідея математизації психології з'являється 1822 року в доповіді Ф. Гербарта. У своїх працях він підняв питання про необхідність

застосування математики в психології. Ф. Гербарт був прибічником асоціативної психології і намагався побудувати психологію, яка базується в першу чергу на експерименті: її предметом повинні бути факти, явища свідомості.

В 1850 році учнем Ф. Гербарта М.В. Дробишом була опублікована книга «Першооснови математичної психології». Більшу частину об'єму книги складають приклади числового моделювання. Однак, його робота не була оцінена належним чином.

Початком виникнення експериментальної психології умовно вважається 1879 рік, оскільки саме цього року В. Вундт започаткував в Німеччині першу лабораторію експериментальної психології. Одним із напрямків побудови психології був природничо-науковий, який базувався на експерименті. Основні методи математики тих часів виявилися цілком придатними для виявлення і описання найпростіших психофізичних законів і різних реакцій людини. Але їх було недостатньо для вивчення складних психічних процесів. В. Вундт категорично відкидав ідею дослідження емпіричною психологією вищих психічних функцій. Експериментальному дослідженню підлягала не сама душа, а тільки її внутрішні прояви.

Важливим внеском математики в психологію того часу є метод кореляції. Метод кореляції увійшов в науку з практичних задач морфології і генетики. Математичні обґрунтування методу дані О. Браве в 1846 році. Однак О. Браве мав на увазі «теорію помилок в площині», тобто поширення закону помилок Гауса на випадки двох змінних, і біологічними кореляціями не займався.

Ф. Гальтон вперше висунув основні ідеї теорії кореляції. Ще будучи студентом Ф. Гальтон прийшов до думки, що спеціальні досліди дозволяють спрогнозувати подальші життєві успіхи людей. Так у 80-х роках ХІХ століття народився гальтоновський метод тестів. У своїх працях Ф. Гальтон висунув і вперше в науці статистичним методом спробував обґрунтувати ідею спадковості таланту. Досліджуючи закономірності спадковості, він виявив, що кількісні ознаки батьків у дітей пом'якшувалися, «повертали» до середніх величин за сукупністю. Такий зв'язок учений назвав «регресією». Цей термін закріпився за рівнянням, яке дає змогу за величиною однієї кореляційно пов'язаної ознаки розраховувати середні величини іншої.

Ф. Гальтон ввів завдання (тести) для вимірювання гостроти відчуттів (зорових, слухових та ін.), часу реакції, винаходячи необхідні для цього прилади (свисток Гальтона для визначення верхнього порогу слуху, лінійка Гальтона для визначення окоміру та ін.). Тестувалися асоціативні здібності, уява, швидкість утворення суджень. За результатами випробувань судили про індивідуальні відмінності між людьми.

З Ф. Гальтоном співпрацював математик і біолог К. Пірсон, який розробив для перевірки теорії Ч. Дарвіна спеціальний статистичний апарат.

В результаті був ретельно розроблений метод кореляційного аналізу, в якому до цих пір використовується відомий коефіцієнт Пірсона.

Ідею тестів підхопили і розвинули французи – А. Біт, В. Анрі та інші, створивши перші тести для селекції соціально відсталих дітей. Як наслідок, розвиток тестології, спричинив розвиток психологічних вимірювань.

Великі масиви числових результатів вимірювань по тестах – в балах, стали об'єктом численних досліджень, в тому числі математико-психологічних. Особлива роль тут належить англійському інженеру, який працював в Америці, – Чарльзу Спірмену.

Дослідженнями Ф. Гальтона спонукали Ч. Спірмена звернути увагу на проблему взаємозв'язку різних інтелектуальних здібностей. Він експериментально встановив, що один досліджуваний в різних інтелектуальних тестах дає однакові результати, тобто оцінки за цими тестами при вирішенні найрізноманітніших завдань корелюють. Дослідження Ч. Спірмена призводять до появи двохфакторної теорії інтелекту. Відповідно до цієї теорії існує загальний, або генеральний, чинник (generalfactor – G), що визначає позитивні кореляції між тестами (успішність виконання цих тестів) і специфічні фактори (S1 S2, S3 і т. д.), які притаманні кожній з використовуваних методик.

Головним опонентом Ч. Спірмена став американський учений – Л. Терстоун. Він запропонував протилежну, багатфакторну теорію, яка пояснює кореляції. Йому ж належить перший метод мультифакторного аналізу, заснований на застосуванні лінійної алгебри.

Після Ч. Спірмена і Л. Терстоуна факторний аналіз, не тільки став одним з найважливіших математичних методів багатовимірного аналізу даних в психології, а й вийшов далеко за її межі, перетворився в загальнонауковий метод аналізу даних. Розширюється і сфера застосування факторного аналізу. Г. Айзенк і Р.Б. Кеттелл застосували його до дослідження особистості. Справжню популярність йому принесла «метрична шкала інтелектуального розвитку», розроблена А. Біне спільно з лікарем Т. Сімоном.

XX століття внесло у «взаємовідносини» психології і математики кілька несподіваних особливостей. На початку XX ст. швидкими темпами розвивається експериментальна психологія. Математичні методи все ширше проникають в психологію і творчо використовуються в ній. Накопичується великий емпіричний матеріал, виникає необхідність в його представленні, обробці та інтерпретації. Інтенсивно розвивається психологічна теорія вимірювань. М.І. Владіславлев поставив питання про міру почуттів. М.Я. Грот створив дескриптивні математичні моделі розумових процесів, передбачив ідею графа як математичного об'єкта, передбачив ідею мультимножини. Г.І. Россолімо запропонував «психологічні профілі», ввів психометричну шкалу. Г.І. Чолпанов – основи елементарної статистичної обробки. На основі апарату ланцюгів Маркова розробляються стохастичні моделі навчання в психології поведінки.

Р. Фішер прославився винаходом дисперсійного аналізу, який стає основним математичним методом в генетичній психології, і роботами з планування експерименту.

Потреба у відшуканні форм описання психічних явищ за допомогою категорій абстрактної алгебри, топології, класичного і векторного аналізу спонукає до використання математичного моделювання. Математичні моделі з теорії автоматичного регулювання і теорія інформації К. Шеннона широко застосовуються в інженерній і загальній психології. Ж. Піаже для описання структури інтелектуальних актів використовував особливий математичний апарат, що співвідніє розумові операції з математичними. Ці операції вдалося зв'язати в рухливі цілісні структури, що характеризуються їх оборотністю і асоціативністю. К. Левін описує поведінку людини в термінах геометричної топології і векторного аналізу. При цьому життєвий простір індивіда він трактує як цілісне поле, всередині якого виникають і змінюються прагнення, наміри людини, що мають подібно векторам, напрямком, величину і точки прикладання. При цьому в якості однієї з важливих характеристик кожної точки поля стала розглядатися її валентність (позитивний, негативний мотиви). При характеристиці ж самого поля К. Левін використовує такі абстрактні математичні поняття, як градієнт, ротор, дивергенція та ін. З'являються багато математичних моделей по психофізиці, наприклад С. Стівенса, Дж. Екмана, Ю. Забродіна, Дж. Светса, Д. Гріна, М. Міхайлевської, Р. Льюїса. В роботах по моделюванню групової і індивідуальної поведінки, в тому числі в ситуації невизначеності, використовувались теорії ігор, ризику і стохастичні процеси. Це моделі Дж. Фон Неймана, М. Цетліна, В. Крилова, Р. Льюїса. Створюються глобальні моделі основних психічних явищ.

Незважаючи на те, що побудовані математичні моделі, як, втім, і більш пізні, не змогли повністю пояснити явища і процеси відповідної галузі психології, вони дозволили встановити ряд важливих фактів і закономірностей, що відносяться в даний час до «азів» психологічної науки.

В результаті сучасна наукова психологія в багатьох своїх галузях значно математизована. При цьому знову з'являються математичні новації, які нерідко запозичуються психологами для своїх цілей.

Список використаних джерел:

1. Боснюк В.Ф. Математичні методи в психології. Збірник таблиць критичних значень статистичних критеріїв аналізу даних. Харків : НУЦЗУ, 2017. 18 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. Москва : Московский психологосоциальный институт : Флинта, 2002. 321 с.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392 с.

4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2003. 350 с.

5. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов: учебник. Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998. 464 с.

6. Телейко А. Б. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навчальний посібник. Київ : МАУП, 2007. 418 с.

Н.М. Дідик, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професія психолога передбачає постійну взаємодію з людьми та безпосередню відповідальність за результати свого професійного впливу на клієнтів. Тому для ефективної діяльності важливим для психолога є відповідальність як особистісна і професійна характеристика. Одночасно психолог повинен бути особистісно зрілим, щоб сформулювати риси особистісної зрілості у клієнта. До рис пропріуму особистісної зрілості відповідальність також належить.

Відповідальність – визнання себе автором вчинку та прийняття на себе його наслідків. Відповідальність як характеристику зрілої особистості досліджували: Н.О. Антонова, Л.І. Анциферова, І.С. Булах, О.А. Лукасевич, А. Маслоу, А.К. Наранхо, Л.П. Овсянецька, С.С. Пальчевський, Л.В. Потапчук, А.О. Реан, Л.І. Рибачук, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Сухобська, Т. М. Титаренко, А. Толстих, В. Франкл, Е. Фром, О.С. Штепа та ін.

А. Толстих вважала, що вирішальною ознакою зрілості є усвідомлення відповідальності і прагнення до неї [4, с. 35]. За словами І. Ялома, усвідомлювати відповідальність – значить усвідомлювати створення самим собою свого Я, своєї долі, своїх життєвих неприємностей, своїх почуттів, страждань, якщо вони мають місце [7, с. 120]. На думку А. Толстих, основними ознаками відповідальності є наявність здатності до власного судження і вміння вибирати лінію поведінки [4, с. 35]. І.С. Булах зауважила, що “особистість первісно є відповідальною за своє власне становлення і функціонування, тим самим покладаючи в основу розвитку саму себе як цінність вищого порядку” [1]. Представники вершинної психології звернули увагу на вибір і відповідальність як характеристики зрілої особистості [3, с. 21]. Екзистенціалісти вважали, що в основі особистісного росту лежить

взаємопов'язана ланка життєво важливих рішень, відповідальних виборів [3, с. 219]. На думку О.С. Штепи, відповідальність за формування актуальних питань та їх вираження зрілі люди покладають на себе, що передбачає інтернальний локус контролю [6].

Відповідальність як професійно важливу якість практичного психолога розглядали: Г.С. Абрамова, Е. Аллан, Н.О. Антонова, Л.Ф. Бурлачук, Дж. Б'юдженталь, Р. Кочюнас, Л.І. Рибачук, А.Г. Самойлова, І.Г. Тимощук та ін. Оскільки багато ситуацій у психоконсультуванні виникають під контролем консультанта, то він повинен нести відповідальність за свої дії і слова в цих ситуаціях. Л.Ф. Бурлачук виділив особливий вид відповідальності – когнітивну відповідальність, коли психотерапевт відповідає за свої знання і розуміє межі своєї компетентності [2, с. 306]. Психолог несе відповідальність за результат свого професійного впливу на клієнта. Якщо психолог буде переносити відповідальність за власні вчинки на об'єктивні фактори, то це призведе до спотворення психологічної дійсності. Лише визнаючи себе автором, суб'єктом власної психологічної діяльності фахівець зможе її самостійно проаналізувати та вдосконалити.

Для діагностики відповідальності застосовано опитувальник особистісної зрілості О.С. Штепи [5, с. 115-120]. Методика О. С. Штепи складається з 85 запитань, на які потрібно відповісти “так” чи “ні”. Результати опрацьовуються за ключем, в якому виділено 10 шкал, що позначають риси пропріуму зрілої особистості. Отримані результати переводяться у стени.

Показники відповідальності та самостійності досліджувалися за опитувальником особистісної зрілості О.С. Штепи. Проаналізовано вираженість рис особистісної зрілості за відповідними рівнями: низький (числове значення його дорівнює 1–4 стенив), середній (5–7 стенив) і високий (8–10 стенив). Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень вираженості рис особистісної зрілості у майбутніх психологів за опитувальником О. С. Штепи

n=200

Риса особистісної зрілості	Низький рівень (1–4 стени)		Середній рівень (5–7 стенив)		Високий рівень (8–10 стенив)	
	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %
Відповідальність	28	14	128	64	44	22
Децентрація	68	34	110	55	22	11
Глибинність переживань	29	14,5	122	61	49	24,5
Життєва філософія	123	61,5	70	35	7	3,5
Толерантність	28	14	100	50	72	36
Автономність	16	8	160	80	24	12
Контактність	21	10,5	142	71	37	18,5
Самоприйняття	15	7,5	119	59,5	66	33
Креативність	17	8,5	82	41	101	50,5
Синергійність	43	21,5	118	59	39	19,5

За даними таблиці 1, відповідальність на середньому рівні виражена у 64% досліджуваних, які ситуативно визнають себе автором власного вчинку. 22% опитаних мають високий рівень відповідальності, вони приймають на себе наслідки власних вчинків, володіють інтернальним локусом контролю. 14% майбутніх психологів характеризуються низьким рівнем відповідальності, вони не вважають себе господарями своєї долі, мають екстернальний локус контролю.

За загальними середніми показниками шкал опитувальника О. С. Штепи побудовано профіль особистісної зрілості майбутніх психологів., де середні значення відповідальності знаходяться на середньому рівні вираженості.

Висновки. Отже, відповідальність як професійно значуща характеристика особистісної зрілості у майбутніх психологів знаходиться на середньому рівні розвитку. Для формування більш відповідальної поведінки студентам потрібно працювати у напрямі самовиховання, відвідувати тренінги асертивності, тренінги особистісного зростання та ін.

Список використаних джерел:

1. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.00 „Педагогічна та вікова психологія” / І.С. Булах. – К., 2004. – 42 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Основы психотерапии / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К. : Ника-Центр; М.: Алетея, 1999. – 320 с.
3. Психология личности. Словарь-справочник / П.П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 294 с.
4. Толстых А. Зрелость как ответственность / А. Толстых // Психология зрелости / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. – 768 с.
5. Штепа О.С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Олена Станіславівна Штепа . – Львів, 2003. – 146 с.
6. Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №2. – С. 26–35.
7. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом : [пер. с англ. Т. С. Дабкиной]. – М. : Класс, 1999. – 576 с.

А.В. Жовта, студентка 4 курсу спеціальності «Психологія»,
Науковий керівник: О.М. Чайковська, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна,

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На сучасному етапі розвитку Україна зазнає великих перетворень у багатьох сферах життя суспільства, а особливо у культурно-освітній. Дітям та підліткам потрібно навчитися грамотно і точно висловлювати свою думку, аргументувати її. Перетворення в сучасному суспільстві впливають передусім на навчання та виховання підростаючого покоління, тому перед школою постає завдання не тільки подати необхідні знання з різних галузей науки, а й на основі цих знань розвинути особистість школяра, виховати культуру його мислення.

Проблема мислення завжди була в центрі уваги як вітчизняних, так і західних науковців. Дослідження, як правило, базувалися на теорії діяльності, уявленнях про психіку як вид відображення та методологічних позиціях когнітивної психології (О.Г. Балл, А.В. Брушлінський, Б.М. Величковський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.М. Дружинін, В.П. Зінченко, В.В. Знаков, Г.В. Колшанський, Г. С. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, В.В. Селіванов, О.К. Тихомиров. Чимало досліджень присвячено формуванню та розвитку мислення (Дж. Брунер, Б.М. Величковський, Л.С. Виготський, М.А. Холодна).

Узагальнюючи наукові погляди різних авторів, можна сказати, що мислення визначають як вищий рівень пізнання, психічний процес узагальненого і опосередкованого відображення істотного в навколишньому світі, що має соціальну природу і тісно пов'язаний з іншими пізнавальними процесами (сприйманням, пам'яттю, уявою, мовленням), емоційно-вольовою та потребнісно-мотиваційною сферами особистості [1; 3; 4; 5].

Розвиток мислення тісно пов'язаний з інтересами, мотивами, індивідуальними якостями дитини. У підлітковому віці з'являється низка новоутворень (почуття дорослості, самооцінка, самосвідомість, рефлексія), що сприяють усвідомленню особистості свого внутрішнього світу, зокрема пізнавальних процесів. Тому для оптимізації засвоєння навчального матеріалу школярам необхідно надавати знання про особливості роботи людського мислення [6].

Розвиток пізнавальних процесів і особливо інтелекту в підлітковому віці має дві сторони – кількісну та якісну. Кількісні зміни проявляються в тому, що підліток розв'язує інтелектуальні задачі значно швидше, легше та ефективніше, ніж дитина молодшого шкільного віку. Якісні зміни перш за

все характеризують зрушення в структурі розумових процесів: важливо не те, які задачі розв'язує людина, а яким чином вона це робить. Тому найбільш суттєві зміни в структурі психічних пізнавальних процесів у осіб, що досягли підліткового віку, спостерігаються саме в інтелектуальній сфері [4].

У перехідний період процес соціогенезу вищих психічних функцій призводить до нових складних взаємозв'язків між ними. Якщо ж намагатися глибше пізнати, в чому полягає новий тип розвитку в даному віці то він, перш за все, включає утворення нових зв'язків, нових взаємозалежностей, нових структурних поєднань між різними психічними функціями: мисленням, пам'яттю, уявою, почуттям, волею та ін. [1].

З метою вивчення особливостей мислення у підлітковому віці було проведено емпіричне дослідження. У дослідженні взяли участь діти молодшого шкільного віку Летичівської ЗОШ №2. Вибірка складалась з 43 учнів.

Вивчення особливостей мислення проводилось за допомогою системи таких методів: спостереження, бесід з учнями, аналізу продуктів діяльності, опитувальника «Тип мислення» (модифікація Резапкіної Г.В.).

Згідно з цією методикою у кожної людини існує п'ять типів мислення: предметно-дійове, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне і креативність (творчість). Тип мислення – індивідуальний спосіб перетворення інформації. Знаючи свій тип мислення, можна прогнозувати успішність в конкретних видах професійної діяльності [5].

На підставі аналізу результатів дослідження можна виділити такі типи мислення в учнів молодшого шкільного віку (рис.1).

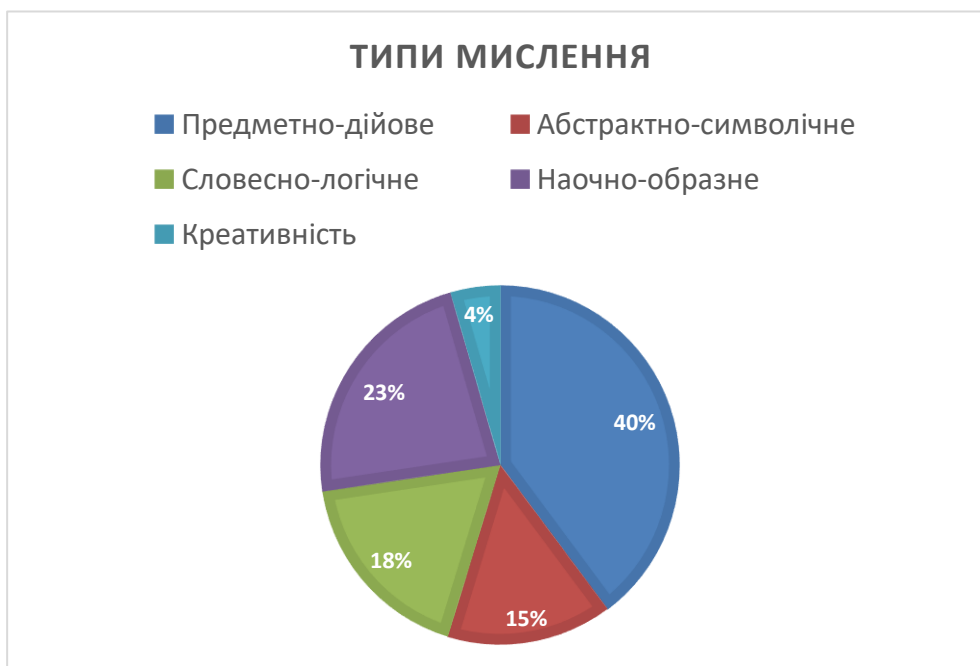


Рис. 1. Типи мислення в учнів молодшого шкільного віку

Наочно-дієве мислення (40% учнів) властиве людям справи. Про них говорять: «Золоті руки!» Вони краще засвоюють інформацію через рухи. Зазвичай вони володіють хорошою координацією рухів. Їх руками створений світ. Без них неможливо реалізувати найблискучішу ідею.

Абстрактно-символічним мисленням (15% учнів) володіють багато людей науки. Люди з таким типом мислення можуть засвоювати інформацію за допомогою математичних кодів, формул і операцій. Завдяки особливостям такого мислення на основі гіпотез зроблено багато відкриттів у всіх галузях науки.

Словесно-логічне мислення (18% школярів) відрізняє людей з яскраво вираженим вербальним інтелектом. Завдяки розвиненому словесно-логічному мисленню учні можуть сформулювати свої думки і донести їх до людей.

Наочно-образним мисленням (23% учнів) володіють люди з художнім складом розуму, які можуть представити і минуле, і майбутнє.

Креативність – це здатність мислити творчо, знаходити нестандартні рішення. Креативністю може володіти людина з будь-яким типом мислення. Це виняткова і нічим не замінима якість, що відрізняє талановитих і успішних людей в будь-якій сфері діяльності. Цей тип мислення притаманний 4% досліджуваним.

Висновки. Отже, підлітковий вік є сенситивним для розвитку поняттєвого мислення. Основними соціальними чинниками встановлення словесно-логічного пізнання є навчання та спілкування. Ефективний розвиток пізнавальної та когнітивної сфери у підлітків можливий лише при спільних зусиллях як з боку педагогів так і батьків з урахуванням інтересів та можливостей дитини.

Психолого-педагогічні рекомендації вчителям загальноосвітніх закладів щодо розвитку мислення учнів дозволять створити найсприятливіші умови для розвитку особистості підлітка.

Список використаних джерел:

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / О.В. Скрипченко Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. 3-тє вид., випр. і доп. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
2. Вишковський І. Методи пізнавальної діяльності // Психолог – 2004. – №21-22. – С. 100– 114.
3. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р.В. Павелків. – Вид. 2-е, стер. – К. : Кондор, 2015. – 469 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.В. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
5. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
6. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника / И. С. Якиманская // Серия «Педагогика и психология». – М., 1985. – № 9. – 80 с.

І.В. Коваль, кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна

І.А. Гаврилюк, студентка 3 курсу факультету іноземної філології,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток сучасного суспільства та умови підготовки майбутніх фахівців вимагають значного покращення рівня викладання та оволодіння іноземною мовою у закладах вищої освіти (ЗВО), зокрема у технічному закладі вищої освіти. В епоху входження України у світовий та європейський простір все нагальнішою постає зазначена проблема.

Вітчизняні дослідники зазначають, що «проблема засвоєння іноземної мови студентами-майбутніми фахівцями являє собою надзвичайно складний та багатоаспектний процес, стрижневі компоненти якого складаються зі змістовної, операційної та мотиваційної сторін. Повноцінна організація цього процесу потребує більш ґрунтовної деталізації дидактичних принципів за рахунок теоретичних і методичних розробок, спрямованих на оптимізацію і удосконалення процесу оволодіння іноземною мовою студентами-початківцями майбутніми фахівцями з уможливленим практичним використанням у майбутній професійній діяльності» (Гаврилюк, Онуфрієва, 2019).

Вивчення іноземної мови – ні що інше, як набуття здатності до «перемикання» мислення з однієї мови на іншу. Тому, справжнім критерієм рівня володіння іноземною мовою є редукція (в ідеалі – до повного зникнення) участі рідної внутрішньої мови у породженні висловлювання: за так званого «перекладного» знання іншої мови (доречніше, елементів іншої мови), володіння нею супроводжується внутрішнім мовленням («думанням») рідною мовою, «частково перекладний» рівень знаменується появою внутрішньої іноземної мови, яка, проте, не досягла автономності (Китайгородская, 1986). Отже, ідпрацювання навичок слухання, артикулювання, інтонування, письма обов'язково повинно випереджувати осмислення власне змісту мовного матеріалу, оскільки внутрішнє мовлення рідною мовою залишається більш сильним і не «пропускає» іншомовне.

Сам процес розуміння інтерпретується як особливий мисленнєвий процес, що здійснюється на основі двомовності. Процес розуміння являє собою можливо найскладніший з психологічних процесів, у який органічними складовими входять антиципація, вірогіднісне прогнозування, специфічна прогностична здатність, логічне мислення, здатність до семантичного переструктурування та ін.

Розуміння може здійснюватися на різних рівнях, починаючи від «простого називання», коли процес розуміння будується на мінімумі знань,

на рівні «входження в текст», поступовій специфікації значень слів, виявлення контекстового значення аж до об'єднання значень слів у загальний, спільний смисл, «сплав значень», завдяки якому і досягається результат, тобто «зрозуміння». Можна додати, що вищим рівнем розуміння слід вважати побудову нового контексту і нового контекстового значення.

В залежності від швидкості, глибини, та міри осягнення логічних відношень у тексті, прихованого смислу, контексту та інших параметрів, вирізняється і різна кількість рівнів розуміння. Порівняв «розшарування» розуміння означає дослідження розуміння як процесу проникнення в глибину предмету, що передбачає зміну від дифузного, неточного, неясного – до повного, деталізованого, структурованого, до з'ясування підтексту.

Про розгляді процесу розуміння потрібно не випускати з поля зору те, що ця складна мисленнева діяльність виконує і власне пізнавальну, але і комунікативну функцію; «розуміння – це діяльність, за допомогою якої здійснюється акт спілкування». Так, З.І. Кличникова пропонує таке визначення розуміння (в контексті діяльності особистості): це з'ясування а) зв'язків і відношень об'єктів (явищ), про які говориться у повідомленні, до об'єктів та явищам реальної дійсності: б) зв'язків та відносин, що існують між об'єктами та явищами, які описуються у повідомленні; в) ставлень, які виникають до них у того, хто говорить чи пише; г) ставлення повідомлюваного та його автора до реципієнта (Кличникова, 1973 : 224). Це висуває проблематику мовленневої діяльності до проблем стосовно взаємодії між людьми, що встановлюються під час спілкування через посередництво текстів: розуміння тексту означає насправді розуміння іншої людини через текст. Розуміння може відбутися, якщо відправник та одержувач формують і формулюють спільну систему смислів, які, зокрема, відображають певний комунікативний намір, тому що текст створюється як певне повідомлення про предмети та явища дійсності, що відображає ставлення до них того, хто говорить, і розрахованого на здійснення певного впливу на того, хто отримує це повідомлення (Коваль, 2014).

Чималий внесок у розуміння процесів оволодіння іноземною мовою як опанування іншомовною діяльністю здійснила І.О.Зимняя, теорія мовленневої діяльності якої є варіантом вдалого синтезу різних теоретико-методологічних положень, і водночас являє собою хорошим прикладом вдалої методологізації, теорія філософськи-методологічно базується на діяльнісному принципі, лінгвістично на кращих ідеях В.Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Л.В.Щерби, психологічно на поглядах Л.С.Виготського та С.Л.Рубінштейна щодо розвитку мови і на теорії діяльності О.М. Леонтьєва (Коваль, 2014). Обґрунтована, чітка і детальна структура всієї концепції, яка на сьогодні є найбільш розробленою теорією, дозволяє застосувати її як у дослідницьких цілях, так і для практичного використання. Прикладна цінність цього підходу полягає в тому, що він відкриває можливості формування і вдосконалення іншомовних здібностей через цілеспрямований розвиток у научуваних конкретних мовленневих

механізмів, які забезпечують легкість і високий темп засвоєння іноземної мови.

Враховуючи свій власний понад двадцятирічним досвід викладання німецької мови на немовних спеціальностях ЗВО, сучасна вітчизняна дослідниця Л.А.Онуфрієва констатує: «Використовуючи досвід викладання іноземної мови на немовних спеціальностях ЗВО, під час опрацювання спеціальної фахової літератури перед студентами постають такі завдання, які вони намагаються успішно вирішити:

- отримання нової інформації з фаху, яка сприяє доповненню і поглибленню знань зі спеціальності, яких вони набувають під час вивчення профільних дисциплін;
- формування необхідних навичок для подальшого самостійного читання літератури за спеціальністю;
- здійснення анотування і підготовка до реферування фахової літератури іноземною мовою.

Саме тому навчання читанню з фаху вимагає від студента не лише «пасивного» сприйняття тексту, а усвідомлення і перевірки інформації, закладеної у такий текст. При цьому аудиторна робота зосереджується на студентах, а не на викладачеві. І основне те, що на студентів лягає відповідальність за їх навчання й оволодіння навичками читання, перекладу, розуміння й інтерпретації фахового тексту та спілкування на фахово зорієнтовані теми. Усе це уможлиблює формування у студентів навичок читання й перекладу фахових текстів, підвищує мотивацію навчання у студентів-майбутніх фахівців, сприяє їхньому професійному розвитку і основне, покращує засвоєння ними німецької мови професійного спрямування» (Онуфрієва, 2013). Дослідниця переконує, що «одним із ефективних засобів мотивації до вивчення іноземної мови слугують тексти, що присвячені основам і проблемам майбутньої професійної діяльності. Ці проблеми існували раніше та існують і зараз, цікавлять молодь. Рівень інтересів студентів до змісту електронних носіїв залежать поєднується із досвідом їх власної майбутньої професії, дозвілля, і тому урахування цієї обставини виступає вагомим мотиваційним чинником» (Онуфрієва, 2014).

Висновки. Вважаємо доцільним також притриматись думки щодо фахового спрямування навчання та оволодіння іноземною мовою студентами у технічному ЗВО та намагатимемось враховуватимемо її у нашій подальшій науково-педагогічній діяльності, акцентуючи увагу на сучасних досягненнях техніки. До основних факторів, що сприяють успішності навчання студентів іноземної мови, віднесемо загальні здібності особистості, рівень її активності, позитивна мотивація, здатність сформувати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції, проте на особливу увагу заслуговує саме фахове спрямування навчання й оволодіння іноземної мови у технічному ЗВО. Питання про «практичне використання» іноземної мови студентами залишається актуальним, так як приводить до розгортання їх потенцій,

щодо перетворення оточуючого світу, формування активної життєвої позиції, виховання їх, як творців нових знань, цінностей, відносин.

Список використаних джерел:

1. Гаврилюк І.А., Онуфрієва Л.А. Іншомовна комунікативна взаємодія в контексті навчальної та професійної мобільності майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин. 23 квітня 2019 р.:* Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2019. С. 155–159.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 176 с.
3. Клычникова З.И. Психология обучения чтению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1973. 224 с.
4. Коваль І.В. Сучасний стан проблеми навчання іноземної мови студентів вищого технічного навчального закладу: психологічний аспект. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. Вип. 26. С. 244–254.
5. Онуфрієва Л.А. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. Вип. 23. С. 473–491.
6. Онуфрієва Л.А. Особливості навчання і викладання німецької мови професійного спрямування на немовних спеціальностях ВНЗ у сучасних умовах. *«Wschodnie partnerstwo – 2013». Volume 15. Filologiczne nauki: Materialy IX Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji.* Przemysl. Nauka i studia, 2013. S. 63–66.

А.А. Ковальчук, аспірантка кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Динамічне сьогодення загострює проблему адаптаційних можливостей особистості. Швидко зростаючий темп життя, не лише актуалізує потребу у психологічному комфорті й психологічній захищеності, а й вимагає підготовленості до ефективного вирішення ускладнених проблем. Одним із ключових питань у цьому контексті є

дослідження адаптованості особистості, яка привертає дедалі більшу увагу науковців і практиків.

Міра досліджуваності проблеми у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників демонструє широкий арсенал наукових доробок, в яких феномен адаптованості розкрито, починаючи з особистісного та групового рівня адаптації, впливу плинності часу на його трансформацію, результату адаптації і завершуючи станом суб'єкта (В. Безносіков, В. Гриценко, О. Жмиріков, І. Кряжева, Л. Петровська, М. Ростовцева та ін.). Так, В. Безносіков [2] пропонує адаптованість визначати за допомогою об'єктивних та суб'єктивних критеріїв. До перших науковець відносить показники виробничої діяльності суб'єкта адаптації, стаж роботи, офіційний статус, освіти тощо, а до суб'єктивних – задоволеність, відносини, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні установки, дотримання трудової дисципліни, громадську активність, прагнення до підвищення професійної кваліфікації та ін. Схоже розуміння адаптованості віднаходимо в роботах М. Ростовцевої [9]. Дослідниця вважає, що діагностувати адаптованість, як результат адаптації, можна за об'єктивними (відповідність вимогам соціального середовища) і суб'єктивними (внутрішня задоволеність) критеріями.

Не менш цікавим підходом є дослідження успішності соціально-психологічної адаптації особистості в нових соціокультурних умовах існування, який запропонований В. Гриценко [4]. Вчений наголошує на доцільності аналізу соціально-психологічної адаптації особистості за критеріями групового або індивідуального аспекту. Так, автор до показників продуктивності адаптації на груповому рівні відносить: задоволеність стосунками з новим оточенням; позитивну соціальну (етнічну) ідентичність; позитивний образ «Ми» і позитивний образ «Вони»; міжгрупову толерантність. Серед критеріїв адаптації на особистісному рівні автором виділяються: актуалізація розвинених потреб в самоповазі та самоактуалізації; задоволеність професійною діяльністю як найважливішою умовою реалізації потреби в самоактуалізації; задоволеність сенсом життя й оптимістична оцінка життєвої ситуації; висока активність, емоційна стабільність, інтернальність локус контролю [4, с. 19].

На думку Л. Шпак [10], суб'єктивними ознаками соціокультурної адаптованості є: задоволеність своїм становищем у системі соціальних відносин; свідоме підтримання норм і традицій соціокультурного середовища; прагнення і готовність збагатити зміст, форми і способи взаємодії з цим середовищем. Як бачимо, виявлені суб'єктивні критерії адаптованості особистості відображають зміни на всіх рівнях особистісної сфери – когнітивному (інформованість про нове середовище), емоційному (задоволеність різними сторонами життя), ціннісному (зміни у системі відношень), поведінковому (досягнення у галузі діяльності та спілкування, соціальної активності та ін.). До основних об'єктивних ознак адаптованості автор відносить такі: зростання творчої активності в соціокультурних процесах даного середовища і всього суспільства; збагачення змісту і

характеру діяльності, динамічне (енергійне – інтенсивне по глибині, швидке за темпами) внутрішньо рухливе освоєння досягнень культурного прогресу (науково-технічних нововведень, нововведень у праці, політичній і духовній сферах життя); стабільність суб'єкта адаптації в даному соціально-культурному середовищі.

I. Кряжева відмічає «у феномені соціально-психологічної адаптованості психологічну включеність особистості у виробничу діяльність та її оптимальне емоційне самопочуття» і до провідних соціально-психологічних показників адаптованості особистості на виробництві слід відносити її «диспозиційні характеристики, ціннісно-орієнтаційну спрямованість та соціально-психологічний клімат виробничого колективу» [8, с. 206].

Виходячи з методологічних положень про єдність особистості та суспільства, активний характер такої взаємодії, які сформувалися з середини ХХ ст., науковці досить активно починають досліджувати адаптованість до професійних і соціально-психологічних параметрів соціального середовища в контексті професійного відбору творчих працівників [3], вирішення внутрішніх конфліктів [6]. Критеріями адаптованості слід вважати «... не лише виживання людини і знаходження місця в соціальній структурі, а й загальний рівень психологічного здоров'я, здатність розвиватися відповідно зі своїм життєвим потенціалом, суб'єктивне відчуття самоповаги та осмисленість життя» [6, с. 937].

Вітчизняна дослідниця О. Бардіна-Віж'є [1] розуміє адаптованість як стан, для якого характерна низка суб'єктивних ознак: задоволеність; вільне володіння вербальними і невербальними засобами взаємодії; культурна самоідентифікація; прагнення і готовність збагатити зміст соціокультурної взаємодії; позитивна оцінка можливостей самореалізації; інтерес до культури приймаючого суспільства тощо.

Особливої уваги заслуговує науковий доробок В. Константинова [7], який торкається дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації мігрантів у приймаючому полікультурному суспільстві. Науковець зазначає, що зміна напрямків, форми та інтенсивності світових міграційних процесів вимагає переосмислення та перегляду до сучасних реалій соціально-психологічних процесів адаптації у зв'язку з особистісними особливостями мігрантів, які допомагають інтеграції у нове культурне середовище. Вчений виділив «універсальні критерії адаптованості: об'єктивні (соціальна рівність / нерівність, підтримка / нейтралітет країни, толерантність / інтолерантність населення, культурне різноманіття, осілість / бажання поміняти місце проживання, соціальна безпека / небезпека, впевненість / сумніви, економічний рівень життя населення) та суб'єктивні (відчуття фізичної безпеки, відсутність / наявність тривоги, відсутність / наявність страху, самоповага, висока самооцінка, осмисленість життя, задоволеність самореалізацією, емоційна насиченість життя)» [7, с. 10].

Висновки. На завершення теоретичного огляду проблеми, потрібно зазначити, що адаптованість особистості інтенсивно вивчається сучасною

психологічною наукою. Дослідницький інтерес зосереджений як на вивченні адаптованості через окремі характеристики особистості або їх взаємозв'язки, так і через здатність особистості до вибору індивідуальних стратегій адаптації, властивість особистості пристосовуватися до мінливих умов оточуючого середовища. Вчені переважно пропонують адаптованість особистості виявляти за об'єктивними та суб'єктивними критеріями. Конкретизовано розуміння адаптованості як такого стану суб'єкта, який дозволяє йому відчувати себе вільно і розкуто в соціально-культурному середовищі, включатися в основну діяльність, відчувати зміни у звичному соціально-культурному оточенні, занурюватися у внутрішньоособистісні духовні проблеми, збагачувати власний світ шляхом більш досконалих форм і способів соціально-культурної взаємодії.

Перспективи наукового пошукування вбачаються у розробці діагностичних програм прогнозування адаптованості особистості.

Список використаних джерел:

1. Бардина-Виже Е.Ю. Методологические основы изучения процесса социокультурной адаптации иностранных студентов / Е.Ю. Бардина-Виже // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по материалам XLVII междунар. науч.-практ. конф. № 3 (44). – Новосибирск : СибАК, 2015. – С. 5–15.

2. Безносиков В.Н. Динамика первичной производственной адаптации молодых рабочих на промышленном предприятии: дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 – социальная психология / Виктор Николаевич Безносиков; АН СССР, Ин-т психологии. – М., 1986. – 145 с.

3. Горошидзе Г.А. Установка и адаптация личности в творческом труде: автореф. дис... канд. психол. н.: спец. 19.00.05 – социальная психология. – Тбилиси, 1982. – 20 с.

4. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде / В.В. Гриценко / Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов, 2005. – Вып. 2. – С. 4–22.

5. Жмыриков А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : автореферат дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 – социальная психология / Александр Николаевич Жмыриков; ЛГУ. – Ленинград, 1989. – 15 с.

6. Красильников И.А. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии разрешения внутренних конфликтов / И.А. Красильников, В.В. Константинов // Известия Самарского научного центра РАН. – Т. 11. – № 4 (4). – 2009. – С. 932–937.

7. Константинов В. В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном обществе: автореф. дис... д-ра психол. н.: спец. 19.00.05 – социальная психология / Всеволод

Валентинович Константинов; Саратовский нац. исследов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2018. – 53 с.

8. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности рабочего на производстве /И.К. Кряжева // Прикладные проблемы социальной психологии. – М., 1983. – С. 203–213.

9. Ростовцева М.В. Основные подходы к исследованию адаптивности личности / М.В. Ростовцева, А.А. Машанов // Вестник КРАСГАУ, 2012. – № 7. – С. 191–196.

10. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: дис... д-ра соц. наук /Л.Л. Шпак. – Кемерово, 1992. – 398 с.

О.О. Куйбеда, магістрантка спеціальності «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Науковий керівник: Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук,
доцент, професор кафедри,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ЛІДЕРІВ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ

Вагомість та актуальність вивчення невербальної поведінки лідерів в учнівських колективах визначається перш за все тим, що лідерство являє собою один із найбільш значущих факторів групової інтеграції, які сприяють досягненню групових цілей з найбільшим ефектом. Будь-який учнівський колектив буде функціонувати значно ефективніше (як у навчально-організаційному, так і соціально-психологічному аспекті), якщо вчитель у своїй педагогічній діяльності буде спиратися на допомогу учнів-лідерів. Зокрема, лідери можуть виступати також як дезорганізатори, тому педагог має вміти їх виявляти та коригувати їх діяльність. І саме знання особливостей невербальної поведінки таких учнів допоможе педагогу виявити їх у класі.

У дослідженні невербальної комунікації можна виділити такі основні теоретичні підходи:

1) інформаційний (К. Шеннон, Є. Гофман), що базується на припущенні, що тіло людини, особливо обличчя, очі та руки, являють собою екран, на якому висвічуються її установки, емоції та думки;

2) інтеракціоністський (Р. Бердвістл, М. Аргайл, А. Кендон, А. Шефлен), який стверджує, що усі символічні інтеракції людей мають обмежений репертуар, який складається з 50-60 елементарних рухів, жестів та поз;

3) теорія комунікативної відносності, яка проголошує комунікацію основним простором життя людей та спирається на загальну теорію систем.

У вивченні лідерства у зарубіжній психології можна виділити три основних підходи: 1) структурний (Е. Богардус, Р. Кеттелл, Г. Стайс, С. Бірд та ін.) – ставить перед собою задачу виявити універсальну структуру особистості ефективного лідера, визначити властиві їй риси чи характеристики; 2) поведінковий – уможлиблює аналізувати лідерство у контексті поведінки лідера та виділити універсальні поведінкові особливості, які забезпечують лідеру успіх; 3) третій підхід намагається синтезувати структурні та поведінкові концепції у контексті конкретних ситуаційних змінних (Р. Стогділл, Б. Басс, Д. Місумі, Ф. Фідлер та ін.).

Проблема особливостей невербальної поведінки лідерів учнівського колективу в психології мало досліджена. Проте є чимало наукових праць та публікацій (вітчизняних та зарубіжних), які стосуються невербальної комунікації, феномену лідерства, лідерства в учнівських колективах. Насамперед дослідженням невербальної комунікації займалися такі вчені як В. Лабунська, А. Піз, Г. Щокін, А. Штангль; феномен лідерства досліджувався в працях С. Аліфанова, В. Бондаровської, Т. Джамгарова, Р. Кричевського, Г. Ложкіна та ін.; питання лідерства в учнівських колективах досліджували О. Василькова, В. Липський, О. Мурашов.

Об'єкт дослідження – невербальна комунікація учнів.

Мета дослідження – виявити специфічні особливості невербальної поведінки лідерів учнівського колективу.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз проблем та інтерпретації невербальної комунікації учнів та особливостей невербальної поведінки лідерів учнівського колективу; визначити конкретні методичні процедури для вивчення предмету дослідження; підібрати вибірку досліджуваних із врахуванням демографічних та психологічних характеристик; перевірити гіпотезу, висунуту у роботі: провести емпіричне дослідження, статистичну обробку даних, проаналізувати отримані результати.

База дослідження. Дослідження проводилось впродовж 2018-2019 навчального року, в якому взяли участь 40 учнів 10 класів (10-А та 10-Б) ЗОШ №22 м. Івано-Франківськ: з них 19 дівчат (47,5%) та 21 хлопець (52,5%). Вік досліджуваних – від 15 до 17 років, середній вік 16 років. Група лідерів: 15 осіб, з них 6 дівчат (40%) та 9 хлопців (60%). Контрольна група (учні з низьким статусом у класі): 10 осіб, з них 5 дівчат (50%) та 5 хлопців (50%).

Результати дослідження. У результаті проведеного дослідження особливостей невербальної поведінки лідерів учнівського колективу було встановлено, що існує вагомий взаємозв'язок між високим статусом учнів в класі, вираженими лідерськими здібностями в них з невербальними аспектами їх мовлення (швидким темпом, високою гучністю, наявністю змістових наголосів, відсутністю повторів слів і звуків-вставок) та їх

візуальних проявів (наявністю прямого погляду). Менш суттєвий зв'язок існує між статусом лідера в класі, вираженими лідерськими здібностями в учнів та особливостями їх міміки, посадки, жестів.

Було встановлено, що учням із високим статусом у класі властиві такі невербальні характеристики мовлення: швидкий темп, висока гучність, невелика кількість та нетривалість пауз, наявність змістових наголосів, відсутність повторів слів і звуків-вставок у мовленні учнів.

Також у результаті дослідження нами встановлено, що учням-лідерам властиві наступні невербальні прояви: широка посмішка на обличчі, прямий погляд на співрозмовника під час спілкування, нахилення до співрозмовника чи розташування на певній відстані від нього, схрещені попередю руки при високо піднятій голові, маніпулювання предметами, акцентування великих пальців, жест «купол», пряма спина, посадка з широко розставленими ногами, закинута нога на ногу під час сидіння; посадка, коли одна нога закинута на другу з утворенням кута; закинута нога на ногу, яка охоплена руками; посадка на всьому стільці, коли спина дотикається до спинки стільця; часті дотики рукою до голови; закладання рук за голову.

Висновки. З'ясовано, що означені аспекти невербальної поведінки притаманні лише учням-лідерам і, як було встановлено, майже нехарактерні для учнів із низьким статусом у класі. Отже, існує певний набір невербальних проявів, характерних для учнів із високим статусом у класі, що виражається в типових особливостях їх невербальних аспектів мовлення, жестах, посадці, ході, мімічних, візуальних, проксемічних проявах.

К.С. Максименко, доктор психологічних наук, доцент,
Національний медичний університет імені О.О.Богомольця,
м. Київ, Україна

СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ КАУЗАЦИИ БОЛЕЗНЕННЫХ СОСТОЯНИЙ ОРГАНИЗМА И ЛИЧНОСТИ

Психоаналитический подход и теория привязанности рассматривают социальные условия возникновения расстройств эксплицитно, в перспективе развития. Обе эти попытки интерпретации в разной мере подтверждены эмпирически, при той и другой интерпретации начало психических расстройств сводится к проблемам адаптации. Эти проблемы могут быть двоякого рода: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и

внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к возникновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как последовательность более или менее неотложных задач реадaptации или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм, или индивид, должен справиться на каком-то определенном отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определенный период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой в определенный отрезок жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», то есть событий, которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжительной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же как и критические жизненные события, задачи развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и/или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что невыполнение именно этих задач вызывает социальные реакции. А. Фламмер обращает внимание на то, что, возможно, многие – в том числе и культурно обусловленные – задачи воспринимаются человеком и как личностные задачи. Тогда их невыполнение не только вызывает социальные реакции, но и отрицательно влияет на самооценку (Бауманн и др., 2003; Хватова, 2010; Pagoto, 2011; Taylor, 1983 и др.).

От дискретных событий следует отличать другие психосоциальные факторы риска – длительные отягощающие процессы. В любом случае, возникает длительное психическое неравновесие, что приводит к периодам особой подверженности к развитию психических нарушений. При недостаточном совладании можно ожидать либо непосредственного ущерба для развития, либо повышения уязвимости, то есть общей или дифференцированной подверженности расстройствам, и уже в сочетании с новыми требованиями этот фактор, сразу или в более поздние фазы жизни, может привести к расстройствам. Стимулирующую или тормозящую роль в совладании с трудностями играют внутренние и внешние ресурсы.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она со своей стороны, будучи малой группой, тоже подвержена процессу

развития, который можно описать как последовательность задач семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще всего не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остается неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых психических и/или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Современные исследования показывают, что ответ на вопрос, при каких условиях преходящее нарушение развития может привести к развитию психических расстройств, зависит от взаимодействия нескольких групп факторов (Абабков, 1998; Анциферова, 1994; Бернс, 1986; Гринвальд, 2010; Гройсман А.Л.; Сэдок, 1994; Карвасарский 2011; Шевченко, Добридень, 2004; Lipowski, 1983; Rosenblum, 1994; Vaillant, 2000; Tuomi, 1999 и др.). Различия в уязвимости – как врожденные, так и приобретенные в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнером, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Выводы. Нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания, поскольку эти процессы усложняются еще и собственно индивидуально-психологическими, личностными факторами, что особенно важно при учете

и прогнозирования соматических и психических расстройств. Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Список использованных источников:

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия. Санкт-Петербург, 2000. 238 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 1312 с.
3. Бачериков Н.Е. Клиническая психиатрия. Киев : Здоровье, 1989. 512 с.
4. Ермошин А.Ф. Вещи в теле. *Психотерапевтический метод работы с ощущениями*. Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. 320 с.
5. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия. Москва : Академический Проект, Екатеринбург : Деловая книга, 1999. 250 с.
6. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приеме у врача. Санкт-Петербург, 1994. 245 с.
7. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective. Springer, NY, 2011. 205 p.
8. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation. *American Psychologist*. 1983. V.38(11). P. 1161–1173.

Dr Radosław Malikowski
Kolegium Nauk Społecznych
Uniwersytet Rzeszowski

EDUKACJA KULTURALNA I UCZESTNICTWO W KULTURZE JAKO CZYNNIKI PRZECIWDZIAŁAJĄCE ZACHOWANIOM AGRESYWNYM

Celem edukacji kulturalnej jest przysposabianie jednostki ludzkiej do realizacji wartości kulturowych, czyli (najogólniej) kształtowanie postaw jednostki wobec kultury. Psychologia humanistyczna tworząca podstawy strategii edukacji kulturalnej traktuje człowieka podmiotowo. Oznacza to wywołanie takich sytuacji, w których uczestnicy procesów edukacyjnych przyjmują postawę twórczą, pełną gotowości, wzajemnego zrozumienia i dialogu. Przedmiotem tego ostatniego będą dobra, wartości kultury. W takich sytuacjach zarówno edukator, jak i edukowany będzie zdobywać tożsamość podmiotową pozwalającą na rozumienie samego siebie, dążyć do rozwinięcia kompetencji autokreacyjnych pozwalających na autorozwój. W ramach edukacji kulturalnej dziecko jest podmiotem wówczas, gdy pod wpływem działań edukatora rozwija swoje zdolności do subiektywnego przeżywania wartości, uczy się wolności wyboru i przyjmuje postawę twórczą. T. Szukdlarek pisze, że

„wartości istnieją tak, jak istnieje cała sfera kultury, której są częścią” (Szkudlarek 1993, s. 143). Dlatego też treści edukacji kulturalnej należy rozpatrywać w kontekście aksjologii. Dziecko czy młody człowiek, uczestniczący w edukacji kulturalnej, realizowanej zarówno w instytucjach systemu oświaty i systemu kultury, zdobywa rozwinięte umiejętności konieczne podmiotowi ludzkiemu. Jest to umiejętność wolnego wyboru, umiejętność wprowadzenia wartości uznawanych za konieczne w obrębie własnego życia. Duże znaczenie dla młodego człowieka mają wartości ponadczasowe jak np. prawda, sprawiedliwość czy piękno. Dostrzegali to już Georg Kerschensteiner, który uważał, że zadaniem kształcenia jest swoiste „wnikanie” dziecka w dobra kultury. Ma to polegać na przeżywaniu i rozumieniu tkwiących w nich uniwersalnych wartości.

Z dotychczasowych badań wynika, że jednym ze sposobów rozwiązywania problemów agresji wśród dzieci i młodzieży jest stosowanie szeregu programów korekcyjno-profilaktycznych wprowadzających w życie wychowanka różnych form aktywności kulturalnej. Od wielu lat w polskim systemie edukacyjnym pedagodzy szkolni, wychowawcy, terapeuci pracują z dziećmi i młodzieżą przejawiającą trudności o charakterze zaburzonej uwagi, percepcji, obniżonego poczucia wartości, agresywnych i nadpobudliwych w zachowaniu. Psychologowie stawiają tezę iż wzrasta ilość sytuacji stresogennych w domu rodzinnym jak i środowisku życia. „Cierpienie, lęk, niepokój są poważnymi problemami przeżywanymi przez dzieci. Każdy wychowawca winien sobie zdawać sprawę, że skuteczną metodą terapii owych doświadczeń życiowych jest często spotkanie ze sztuką stanowiącą integralny element kultury. Terapia przez sztukę czy też terapia sztuką ma już określone osiągnięcia w leczeniu psychologicznym oraz oddziaływaniu psychologicznym” (Horbowski 1999, s. 67). Cytowany autor podkreśla również to, że działania twórcze mają na celu nie tylko przeciwdziałanie agresji, ale mogą stworzyć warunki do samopoznania, samoakceptacji, wzmocnienia własnego ja. Wychowanków należy zachęcać do uprawiania ćwiczeń sportowych, do uczestnictwa w amatorskim ruchu kulturowym, jak np. ruchy teatralne, muzyczne, taneczne, plastyczne, filmowe itp. Wszelkie poczynania zmierzające do przeciwdziałania zachowaniom agresywnym oraz zapobiegania zjawiskom patologii społecznej są priorytetem dla organów państwa, wychowawców, nauczycieli i rodziców oraz systemu edukacji.

Bibliografia:

1. Horbowski A., Kultura czynnikiem przeciwdziałania agresji [w:] Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice, Kraków 1999.
2. Szkudlarek T., Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu, Kraków 1993.
3. Tyszką A., Uczestnictwo w kulturze, Warszawa 1967.

Медведская Е.И., кандидат психологических наук, доцент,
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»,
г. Брест, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕННОСТИ АБСТРАКТНЫХ ПОНЯТИЙ В СОЗНАНИИ АКТИВНЫХ WEB-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

В формирующемся обществе высоких технологий увеличивается значимость психологических исследований различных аспектов познавательной деятельности человека как деятельности, связанной с получением, переработкой и использованием знаний. Одними из приоритетных в современной когнитивной психологии выступают исследования, посвященные анализу роли знаковых систем в формировании и трансформации познавательной деятельности.

В сложившихся условиях сосуществования разнообразных источников информации (от традиционных, бумажных до цифровых), использующих различные единицы кодировки информации (слово или медиаобраз), субъект с необходимостью должен осуществлять между ними выбор. В соответствии с культурно-исторической теорией выбор знаковой системы также означает выбор субъектом культурного орудия «овладения» (Л.С. Выготский) собственной психикой и одновременно задает деятельность с ним (чтение или просмотр). Поэтому свободный выбор субъектом наиболее предпочитаемой знаковой системы может выступать собственно психологическим основанием для дифференциации различных типов информационных субкультур: 1) субкультура слова (и, соответственно, ее представителей обозначать как «субъекты читающие» или *homo legens*) и 2) субкультура медиаобраза (носителей которой фиксировать как «субъекты просматривающие» или *homo videns*).

По популярности среди информационных источников Интернет является безусловным лидером, постепенно вытесняя печатную книгу и даже телевидение. Эта популярность обусловлена такими свойствами Web как гипертекстовость, интерактивность, децентрализация источников информации и др. С психологической точки зрения вышеназванные свойства новых медиа обеспечивают наличие у них определенного развивающего потенциала. Это позволяет предполагать, что активные Интернет-пользователи будут обладать некими когнитивными преимуществами по сравнению с другими, а именно: благодаря объему и доступности web-информации они будут иметь более сложную категориальную структуру сознания. Высказанная гипотеза в настоящем исследовании, методологически опирающимся на экспериментальную психосемантику, эмпирически проверялась на материале абстрактных понятий.

Организация исследования. Респондентами выступали 250 человек старше 35 лет и занятых в интеллектуальных профессиях (педагоги, социальные работники, медики, юристы, инженеры-электрики, работники учреждений культуры). Критериями для разделения выборки на группы, представляющие различные информационные субкультуры, выступили результаты анонимного анкетирования (выбор вида деятельности в свободное время – чтение или прос-мотр – и количество времени, уделяемое каждому из них). В исследованной выборке было установлено, что

16 % (40 человек) можно отнести к представителям субкультуры слова;
34 % (85 человек) – к носителям субкультуры медиаобраза.

Для чистоты получения данных контрастные выборки «субъектов читающих» и «субъектов просматривающих» были численно уравновешены (по $n = 40$).

Настоящее исследование продолжает обозначенную В.Ф. Петренко линию моделирования частных семантических пространств. Основным инструментом получения данных выступал семантический дифференциал, специально созданный для целей настоящего исследования. Его образовали 40 однополярных прилагательных, 14 из которых были ранее заданы в предметном дифференциале Е. Ю. Артемьевой [1, с. 10], оставшиеся получены в итоге ассоциативного эксперимента (100 взрослых, описывающих характеристики различных предметов и явлений). По шкалам семантического дифференциала испытуемых просили оценить (по 7-балльной шкале) несколько объектов, среди которых было абстрактное понятие «абракадабра». Данное понятие было использовано для обеспечения максимальной свободы проекций когнитивных структур испытуемых на семантический материал. Обработка полученных данных осуществлялась посредством факторного анализа (метод главных компонент в подпрограммой varimax-вращения), проводимого посредством программы SPSS v.16.

Результаты и их обсуждение

Необходимо отметить, что значение слова «абракадабра» оказалось знакомо не всем участникам исследования. Основные итоги факторного анализа (по три ведущих категории с тремя основными дескрипторами-образующими) представлены в таблице 1. Поскольку основная цель проводимого исследования заключается в изучении когнитивной сложности сознания представителей разных информационных субкультур (т.е. внимание акцентируется на категориальной структуре знаний, а не на содержании категорий), то обозначение полученных конструкторов осуществлялось по ведущим шкалам с ориентацией на общекультурные факторы: «Оценка», «Сила», «Активность», «Сложность», «Упорядоченность», «Реальность», «Обычность» [2; 4].

Таблица 1 – Абракадабра: категориальная организация знаний

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Активность» (37,61 % общей дисперсии)		«Упорядоченность» (53,93 % общей дисперсии)	
активный	0,834	удобный	0,833
добрый	0,833	современный	0,800
красивый	0,799	добрый	0,764
«Обычность» (11,49 %)		«Обычность» (9,03 %)	
обычный	0,825	красивый	0,818
доступный	0,797	обычный	0,797
сильный	0,779	натуральный	0,703
«Оценка» (8,69 %)		«Оценка» (5,25 %)	
горячий	0,876	чужой	0,768
чистый	0,779	старый	0,741
горький	0,748	несчастный	0,725

Как следует из данных таблицы 1 содержательная интерпретация выявленных конструкторов довольно затруднительна. Но вполне закономерно, что при понимании несуществующего объекта в двух группах появляется категория «Обычность».

Полученные эмпирические данные позволяют также решить и основную задачу проведенного исследования, заключающуюся в оценке когнитивной сложности знаний об абстрактном понятии у представителей разных информационных субкультур. Основным критерием когнитивной сложности в когнитивном подходе к операционализации категорий сознания является количество факторов-категорий. Однако при единодушии в признании данного параметра когнитивной сложности/простоты сознания дискуссионным остается вопрос об основаниях отбора категорий. Наиболее часто используемыми являются критерий Кайзера (или критерий собственных чисел больше единицы) и критерий Хэмфри (абсолютная величина произведения двух максимальных факторных нагрузок должна быть вдвое больше двойки, деленной на корень квадратный из количества наблюдений). Поэтому в таблице 2 отражено количество факторов, полученных на разных критериальных основаниях.

Таблица 2 – Количество факторов, организующих знания об абстрактном понятии у представителей разных информационных субкультур

Критерий значимости	Группа респондентов	Объект оценивания (абракадабра)
Критерий Кайзера	Субъект читающий	10
	Субъект просматривающий	7
Критерий Хэмфри	Субъект читающий	4
	Субъект просматривающий	1

Данные таблицы 2 показывают, что респонденты типа «субъект читающий» оказываются более сложными вне зависимости от использованного критерия отбора факторов-категорий.

Большая когнитивная сложность представителей типа «субъект читающий» в области абстрактных понятий еще требует более строгой эмпирической проверки. Однако даже на материале одного объекта можно предполагать, что в этой области будут установлены различия между представителями разных информационных субкультур, поскольку медиаобраз как единица кодирования информации по своим характеристикам (в частности, иконичности) оставляет познающего субъекта в границах себя самого, т. е. в рамках наглядно воспринимаемого явления.

Еще одним возможным вариантом объяснения, также нуждающимся в дальнейшем исследовании, являются различия в когнитивных стилях испытуемых разных групп. В первую очередь, это касается стиля конкретной/абстрактной концептуализации, основывающемся на дифференциации понятий [3]. Не исключено, что лица с абстрактным стилем концептуализации (который прямо соотносится с высоким вербальным интеллектом и большей когнитивной сложностью) в силу своих индивидуальных особенностей как раз и образуют группу субъектов читающих. Другими словами, в условиях цифровой повседневности отдают предпочтение наиболее удобной лично для себя традиционной форме кодирования информации.

Список использованных источников:

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : МГУ, 1980. – 128 с.
2. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
3. Harvey, O.J. Conceptual system and personality organization / O.J. Harvey, D.E. Hunt, H.B. Schroder. – N.Y. : John Wiley, Inc., 1961. – P. 315–333.
4. Osgood, C.E. The measurement of meaning / C.E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. – Chicago and London : University of Illinois Press, 1957. – 342 p.

Ю.В. Мельничук, магістранка 2 курсу спеціальності «Психологія»,
Науковий керівник: Ю.П. Данчук, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ КОМУНІКАТИВНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Формування комунікативної компетентності у студентів психологів є одним з необхідних факторів становлення їх як професіоналів. Завдання ЗВО – дати студентам правильне уявлення про комунікативні властивості особистості, які необхідні висококваліфікованому фахівцеві, і за роки навчання сформувані та вдосконалити ці якості.

Джерелами комунікативної компетентності є вроджені особливості особистості, виховання, життєвий досвід, загальна ерудиція і спеціальні методи навчання. Професійна комунікативна компетентність не може бути сформована стихійно, необхідні спеціальна робота і психологічні умови. Умови та засоби розвитку комунікативної компетентності зустрічаються в роботах цілої плеяди авторів (Прозорова Є.В., Конєва Ю.А., Ємеліна А.І., Алтунина І.Р., Гусейнова А.Ш. і ін.). Багато авторів відзначають, що в умовах ЗНО найкращий навчальний ефект в навчанні комунікативній компетентності дають групи соціально-психологічного тренінгу.

Крючкова О.В. під комунікативною компетентністю розуміє сукупність комунікативних здібностей людини, які проявляються в її спілкуванні з людьми і дозволяють досягати поставлених цілей:

1. Здатність точно сприймати ситуацію спілкування і оцінювати ймовірність досягнення в ній поставлених цілей.
2. Здатність правильно розуміти і оцінювати людей.
3. Здатність вибирати засоби і прийоми спілкування таким чином, щоб вони відповідали ситуації, партнерам і поставленим завданням.
4. Здатність підлаштовуватися під індивідуальні особливості партнерів, обираючи адекватні засоби спілкування з ними як на вербальному, так і невербальному рівнях.
5. Здатність впливати на психічний стан людей.
6. Здатність змінювати комунікативну поведінку людей.
7. Здатність зберігати і підтримувати хороші взаємини з людьми.
8. Здатність залишати у людей сприятливе враження про себе.

Про високорозвинену комунікативну компетентність, на думку О.В. Крючкової, мова може йти тільки в тому випадку, якщо людина володіє цими здібностями і проявляє їх в спілкуванні з іншими людьми [2].

Розвиток комунікативної компетентності в онтогенезі відбувається по міру розвитку характеру і спрямованості розумової і загальної активності. Характер комунікативної активності індивіда залежить від його

комунікативної компетентності, визнаних ним комунікативних цінностей, від специфіки мотивації і потреб у спілкуванні.

Кабарда М.К., Арцишевський Є.В. розглядають поняття комунікативної компетентності з точки зору професійної сформованості. Комунікативну компетентність фахівця вони характеризують як певний рівень сформованості особистісного і професійного досвіду взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в професійному середовищі і суспільстві [1].

Висновки. Комунікативна компетентність являє собою інтегральне, відносно стабільне, цілісне психологічне утворення, що проявляється в індивідуально-психологічних, особистісних особливостях в поведінці і спілкуванні конкретного індивіда. Не дивлячись на відмінність в розумінні складових комунікативної компетентності, всі автори сходяться на думці, що по суті комунікативна компетентність являє собою здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Комунікативна компетентність фахівця, в тому числі психолога, має деяку специфіку, яка характерна для даної сфери професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Языковые и коммуникативные способности и компетенция // *Вопр. психологии*. 1996, № 1. С. 43–48
2. Рогов Е.И. *Психология общения*. Москва : Владос, 2004. 335 с.
3. Сидоренко Е.В. *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 208 с.

С.Й. Надольський, магістрант спеціальності «Психологія», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Науковий керівник: Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук,
доцент, професор кафедри,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ТА ЗАГАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні демонструє підвищений інтерес дослідників до особливостей особистості, які б прогнозували її успішність у будь-якій діяльності (навчальна, управлінська, професійна та ін.) зумовлена потребою у кваліфікованих кадрах. Якими повинні бути особливості особистості, щоб підвищувалася ефективність роботи організацій, щоб

людина була затребувана і відчувала задоволення від реалізації себе у діяльності, ці та інші питання потребують відповідей. Поряд із пошуком себе у цьому світі, кожен бажає він того чи ні, але перебуває у вирії соціально-політичних подій, а, тому слід вміти реагувати на зміни у державному регулюванні, на власні переживання та переживання інших щодо власного майбутнього, дій уряду та ін. Все це актуалізує дослідження інтелектуальних та емоційних особливостей людини, зокрема загального та емоційного інтелекту (Г. Айзенк, Д. Векслер, А. Карпов, Р. Кеттелл, Є. Клімов, Gilesc та ін.).

Серед вітчизняних вчених, які досліджували емоційний інтелект, найбільш відомі праці Е. Носенко, Е. Івашкевича, Л. Онуфрієвої (про функції емоційного інтелекту); С. Дерев'янка, О. Милославської (про вплив емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію, комунікативну компетентність, групову динаміку); В. Зарицької, Т. Пашко, Е. Івашкевича, Л. Онуфрієвої (про роль емоційного інтелекту у професійній підготовці та у професійній діяльності); М. Журавльової, В. Моргун, Е. Носенко (про особливості діагностики та розвитку емоційного інтелекту) тощо.

У сучасних психологічних дослідженнях акцент робиться на визнанні емоції, як особливого типу знань, що можуть надати людині можливість успішно адаптуватися до умов оточуючого середовища і співвіднесенні з категорією інтелект.

Враховуючи те, що інтеграція інтелекту та емоцій потрібна для гармонійного розвитку особистості, доцільно продовжувати вивчення складових загального та емоційного інтелекту як факторів, що сприяють особистісному та професійному зростанню індивіда, його успішності у житті.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні ролі емоційного та загального інтелекту у забезпеченні успішності навчальної діяльності студентів.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких завдань: 1) здійснити аналіз підходів до розуміння емоційного та загального інтелекту у психології; 2) виявити індивідуально-психологічні особливості та рівень успішності навчальної діяльності студентів; 3) визначити критерії і показники емоційного та загального інтелекту студентів; 4) розкрити зв'язок між рівнем розвитку емоційного та загального інтелекту та успішністю навчальної діяльності студентів; 5) обґрунтувати шляхи розвитку емоційного інтелекту студентів.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали концепції емоційного інтелекту (Д. Гоулмен, Дж. Мейєр, Д. Люсін, Д. Ушаков), уявлення про практичний і соціальний інтелект (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Торндай, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд), некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она, двохкомпонентна теорія емоційного

інтелекту (Д. Люсін, М. Манойлова).

Дослідження проводилось впродовж 2017-2019 років, у якому взяли участь студенти Подільського державного аграрно-технічного університету загальною кількістю 64 особи. Вік досліджуваних – 19-22 роки.

За результатами дослідження сформульовано такі **висновки**:

1. Загальний інтелект розуміється як загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, яка визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здатностей; система всіх пізнавальних (когнітивних) здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уява; здатність до вирішення проблем без проб і помилок «в умі». Дослідження загального інтелекту здійснюється у різних наукових підходах: феноменологічний (інтелект як особливу форму організації свідомості), генетичний (інтелект розуміється як форма адаптації до природного і штучного середовища), соціокультурний (інтелект розуміється як результат соціалізації та інші підходи), структурно-генетичний (Ж. Піаже), когнітивістський (інтелект як когнітивна структура, специфіка якої визначається досвідом індивіда), факторно-аналітичний (Ч. Спірмен, Л. Терстоун та ін.). Емоційний інтелект розуміється як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними, і визначається як психологічне утворення, що формується впродовж життя людини під впливом факторів, які зумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості. Вивчення емоційного інтелекту здійснюється у різних наукових підходах: як когнітивна здатність у моделях здібностей (Дж. Мейер, П. Селовей та ін.); як поєднання когнітивних здібностей і особистісних характеристик у змішаних моделях (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, І. Мещерякова та ін.); як риса самоефективності у моделях рис (В. Теплинських, Д. Ушаков та ін.).

2. Виявлено індивідуально-психологічні особливості студентів, які можуть впливати на рівень розвитку емоційного та загального інтелекту студентів (за методикою 16-PF Кеттелла). Це високі оцінки за факторами: Е – «підпорядкованість – домінантність», Н – «боязкість – сміливість», І – «жорсткість – чутливість», L – «довірливість – підозрілість», Q3 – «низький самоконтроль – високий самоконтроль», а також низькі оцінки за факторами: С – «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», М – «практичність – мрійливість», N – «прямолінійність – дипломатичність», Q2 – «конформізм – нонконформізм», Q4 – «розслабленість – напруженість».

Основними елементами у структурі навчальної успішності є: об'єктивний (визначається оцінками викладачів, однокласників та ін.) та суб'єктивний (власні уявлення студента про характер і ступінь навчальної успішності/неуспішності (самооцінка)) успіх. Вивчення навчальної успішності відбувається в контексті: зовнішньої оцінки, формальної

навчальної успішності (академічна успішність); оцінки суб'єктивного відчуття благополуччя (М. Аргайл та ін.); поєднання об'єктивної та суб'єктивної успішності; абстрактного інтелекту, креативності та мотивації (Дж. Рензулі, Р. Стернберг та ін.); емоційного інтелекту (І. Андреева, Д. Люсін, Д. Ушаков, В. Юркевич та ін.).

3. До структури емоційного інтелекту входять когнітивні здібності (розпізнавання, ідентифікація емоцій – швидкість переобки емоційної інформації), особистісні характеристики (емоційна саморегуляція: контроль виразу своїх та чужих емоцій, виклик бажаних емоцій у себе та іншого, усунення небажаних емоційних станів у себе та іншого), а також емоційна чутливість, емоційна виразність, емпатія, домінуючий настрій з позитивною валентністю). До структури загального інтелекту входять здатність до візуального сприйняття, здатність до вербального сприйняття, розвиненість просторового сприйняття, практичні здібності, комунікативні здібності, лідерські здібності, здатність усно викладати свої думки, здатність письмово викладати свої думки, логічне мислення, математичне мислення, короткострокова пам'ять, довгострокова пам'ять.

4. Діагностовано зв'язок між рівнем навчальної успішності та емоційною стабільністю, мотивацією досягнень, характером вибору партнерів по спілкуванню. Успішні студенти емоційно стабільні, стійкі в інтересах, орієнтовані на реальність, у них низька мотивація досягнень. Неуспішні студенти – емоційно нестабільні, неорганізовані, нестійкі в інтересах, проявляють розсудливість у виборі партнера по спілкуванню, надають перевагу індивідуальному стилю діяльності та спілкування у малій групі, у них підвищена мотивація досягнень.

5. За результатами аналізу психологічної практики визначено методи ефективного розвитку емоційного інтелекту, до яких віднесено: а) навчання (у будь-якому віці, в будь-якій галузі, у будь-який час важливо продовжувати вчитися); б) самоаналіз (ведення щоденника, в якому проводиться самоаналіз своїх і чужих емоцій); в) подорож (найкращий спосіб розширення зони комфорту); г) творчість (створення нового, унікального мистецького витвору (фотографія, кіно, книга, полотно, вишивка, картина, музика тощо) гарантує позитивні емоції); д) розвиток якостей (самосвідомості, саморегуляції, емпатії та ін.); е) техніка ABCDE (зміна сприйняття, ставлення і поведінки особистості шляхом логічного розмірковування замість того, щоб дозволити почуттям управляти собою; де активуюча подія (A), переконання (B), наслідок (C), докази (D), результат (E)).

Емоційну неосвіченість можна викорінювати через поширення та навчання різним стратегіям саморозвитку емоційного інтелекту: стратегія розвитку емоційного самосприйняття; стратегія оволодіння навичками керування власними емоціями; стратегія підвищення соціальної чутливості; стратегія оволодіння навичками керування взаєминами з оточуючими.

Dr hab. **Marek Paluch**, prof. UR
Kierownik Katedry Pedagogiki Resocjalizacyjnej
Kolegium Nauk Społecznych
Uniwersytet Rzeszowski

Mgr **Krystian Szajna**
Absolwent Wydziału Pedagogicznego UR
Młodszy Wychowawca Działu Penitencjarnego
Zakład Karny Nr 1 we Wrocławiu

EDUKACJA SEKSUALNA W PROGRAMIE READAPTACYJNO- EDUKACYJNYM SKAZANYCH

Interdyscyplinarność oddziaływania resocjalizującego.

Abstrakt: Postępująca edukacja społeczeństwa, poszerzenie wiedzy na temat przestępczości oraz skutków czynów wykraczających poza obowiązujące granice prawa implikują wzrost znaczenia poradnictwa, terapii oraz edukacji, jako praktycznych metod przeciwdziałania negatywnym skutkom czynów o charakterze antagonistycznym wobec norm prawa karnego.

Słowa kluczowe: Edukacja seksualna, readaptacja, program edukacyjny, izolacja penitencyjna, edukacja w warunkach penitencjarnych.

Wskazuje się, iż na gruncie psychologii, seksuologii, pedagogiki oraz psychiatrii zmierza się do opracowania programów readaptacyjnych o możliwie szerokim spektrum oddziaływań w zakresie potrzeb oraz celów terapeutycznych, readaptacyjno-edukacyjno-informacyjnych, uwzględniając potrzebę, względnie wymóg interdyscyplinarności. Globalne ujęcie problemu stwarza możliwość planowania oraz operacjonalizacji podejmowanych oddziaływań w szerokim zakresie, respektując dorobek naukowy wielu dyscyplin wiedzy w obszarze nauk społecznych. Wskazany trend stanowi odzwierciedlenie założeń, zakładających wieloaspektowy model zaburzeń.

Należy mieć na uwadze, iż na gruncie legislacyjno-prawnym można dostrzec liczne zmiany zarówno w kodyfikacji poszczególnych czynów przestępczych, jak również nowelizacji dotychczasowych przepisów odnoszących się do sprawców czynów zabronionych, wykraczających poza obowiązujące unormowania prawne, rozwiązania systemowe uwzględniające sferę wiktymologiczną oraz obszar postpenalny na gruncie krajowym. Wskazuje się na ogólny zakres strategii legislacyjnych - obszar pracy klinicznej/resocjalizacyjnej - obszar ochronny/systemowe rozwiązania ochrony interesu społecznego oraz pracy z ofiarami przestępstw.

Wskazuje się, iż oddziaływania obszaru resocjalizacji osób pozostających w warunkach izolacji penitencyjnej mogą posiadać różnorodny charakter. Mowa tutaj o programach readaptacji o znamionach koncepcji edukacyjnych, informacyjnych, aktywizacyjnych, reintegracyjnych. Specjalistyczny zakres wpływów obejmuje obszar influencji terapeutycznych, implikując wymóg kompetencyjności oraz profesjonalizacji wiedzy oraz umiejętności praktycznych

obejmujący określony obszar, zarówno w zakresie uzależnień, terapii osób wykazujących niepsychotyczne zaburzenia psychiczne, upośledzonych umysłowo, niepełnosprawnych, jak również posiadających orzeczenie zaburzenia preferencji seksualnych. Wspomniane wymogi stanowią pewne ograniczenia oraz dyspozycje formalne, kodyfikując tym samym dobór metod, środków oraz kadry realizującej określone oddziaływania.

Istotnym jest, iż programy edukacyjno-informacyjne mogą stanowić pewne uzupełnienie, podsumowanie, bądź przygotowanie praktyczne dla realizacji bardziej specjalistycznych oddziaływań, chociażby z zakresu terapii. Problematyka wskazanych koncepcji w praktyce penitencjarnej jest istotnie szeroka, dobór metod oraz form uzależniony jedynie od pomysłowości realizatorów programu, równocześnie posiadając merytorycznie uzasadniony wymiar praktyczny. Wskazuje się, iż edukacja seksualna w krajowej praktyce penitencjarnej stanowi zespół tematyczny obiektywnie pomijany. Prawdopodobną przyczyną przedstawionego stanu rzeczy jest fakt, iż obszar edukacji seksualnej kojarzony jest jedynie z czynami zabronionymi o znamionach seksualnych, zaś oddziaływania obejmujące zakres przestępczości seksualnej, obyczajności interioryzowane są jako przedmiot konotacji terapeutycznych. Należy wskazać, iż realizacja programów z zakresu edukacji seksualnej stwarza możliwość nie tylko profesjonalnego oddziaływania w kontekście przestępczości seksualnej, ale jest równie istotna z punktu widzenia pozostałych typów przestępstw. Nie sposób polemizować ze stwierdzeniem, iż obszar życia seksualnego stanowi jeden z podstawowych aspektów funkcjonowania podmiotu, obszaru potrzeb, stanowi więc istotny zakres profilaktyczny.

Obecnemu Audytorium zostanie przedstawiony główny cel przeprowadzonej analizy teoretycznej, kodyfikowany jako zależnościowy, istotnie zmienny zakres poziomu realizacji wymogów formalnych w obszarze oddziaływań resocjalizacyjnych podejmowanych wobec sprawców czynów przestępczych, zarówno o znamionach przestępstw seksualnych, jak również innych typów aktywności wykraczających poza ramy legislacyjne.

Należy mieć na uwadze, iż potrzeby seksualne stanowią podstawę określonych aktywności, stanowią istotny zakres funkcjonowania jednostki, który w odpowiednim ujęciu może zostać modelowany, czy redefiniowany. Edukacja seksualna stanowi wstępny obszar modyfikacji zaburzonych wzorców postępowania, warunków oraz postaw jednostkowych. Należy mieć na uwadze, iż obszar seksualności ludzkiej implikuje pewien szeroki, złożony wymiar zależności wzajemnie spójnych, uwzględniając role wynikające z płci biologicznej, zakres tożsamości płci, potrzeb seksualnych, rozwoju seksualnego człowieka, zakres emocji, norm, wartości, modele wychowania w pryzmacie praw seksualnych, wzorce komunikacyjne, stereotypy płciowe, zakres zdrowia seksualnego, zaburzeń życia płciowego, antykoncepcji, regulacji ciąży, roli rodziców w procesie wychowania, problematykę bezpłodności, chorób wenerycznych, dojrzałego oraz odpowiedzialnego rodzicielstwa, seksualności w pryzmacie legislacyjno-prawnym. Wskazana supozycja rozpatruje zarówno

istotę interwencji o charakterze aktywności terapeutycznej, uwzględniając znaczenie programów o charakterze edukacyjno-informacyjnym, jako wstępnych oddziaływań naprawczych. Przedstawione podejście stanowi niejako próbę popularyzacji przytoczonej form oddziaływania na skazanych, jako aktywności merytorycznie uzasadnionej, funkcjonalnej oraz celowej.

Należy wskazać, iż prezentacja analizowanych cech uwzględnia precyzyjny zakres terminologiczny, wskazane czynniki kodyfikowane są jako zbiory cech o charakterze zależnościowym, wzajemnie spójnym, determinując swoistą reorientację znaczeniową obszaru seksualności ludzkiej, nieadekwatnie klasyfikowanej jako aktywność jedynie inkryminowana.

Wskazany uprzednio cel globalny stanowi implikację merytoryczną dla operacjonalizacji szczegółowych zamierzeń analitycznych, realizując oraz uwzględniając podjętą problematykę, dorobek teoretyczny wskazanego obszaru wiedzy, postulat użyteczności eksploracyjnej, celowości analitycznego poznania, planowego charakteru całości przedsięwzięcia. Wskazuje się, iż podjęta problematyka stanowi próbę kodyfikacji określonych zmiennych składowych, których analiza oraz interpretacja prowadzi do opracowania konkretnych wskazań o charakterze wdrożeniowym, praktycznych wniosków oraz zmiennych postulatywnych. Odnośne podejście stanowi niejako próbę upowszechnienia przytoczonych form oddziaływania o charakterze edukacyjno-informacyjnym w obszarze edukacji seksualnej osób inkarcerowanych.

Wskazana supozycja operacyjnie uwzględnia istotę edukacji seksualnej, jako znaczącego elementu składowego podejmowanych oddziaływań o charakterze resocjalizacyjno-naprawczym oraz edukacyjno-informacyjnym, uwzględniając znaczenie roli zaspokojenia podmiotowych potrzeb jednostki, bodźców seksualnych, wypełniania roli wynikających z płci biologicznej w sposób społecznie aprobowany, jako elementu znaczącego w procesie zmiany zachowania, kodyfikowanej jako determinant naprawy społecznej.

BIBLIOGRAFIA:

1. Hare R. D., Psychopaci są wśród nas, Wyd. Znak, Kraków 2010.
2. Kantowicz E., Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej, Wyd. UWM, Olsztyn 2001.
3. Marczak M., Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce, Impuls, Kraków 2009.
4. Nitecki S., Prawo do pomocy społecznej w polskim systemie prawnym, Wolters Kluwer, Warszawa 2008.
5. Pastwa-Wojciechowska B., Psychopaci. Sprawcy przestępstw seksualnych, Wyd. Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2013.
6. Rysz-Kowalczyk B., Leksykon polityki społecznej, Instytut Polityki Społecznej UW, Warszawa 2002.
7. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks Karny Wykonawczy. Dz.U. 1997 nr 90 poz. 557.
8. Warylewski J., Przestępstwa seksualne, Wyd. UG, Gdańsk 2001.

Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

І.Л. Рудзевич, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ НАПРЯМІВ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Стрімкий розвиток суспільства і технологій вимагає професіоналів у всіх галузях життєдіяльності, що стало вимогою сьогодення. Зокрема, становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій посідає чільне місце у їх підготовці для сучасного суспільстві, адже професійна діяльність у системі «людина-людина» характеризується своїми психологічними особливостями. Професіонал у системі «людина-людина» повинен володіти широким кругозором у своїй галузі, тому особистісна зрілість стає необхідною умовою успішного професійного становлення майбутніх представників соціономічних професій, особистісний розвиток яких залежний від особливостей процесу професіоналізації.

Чимало дослідників займалися проблемою професійного становлення особистості, розглядаючи процес становлення особистості як суб'єкт професійної діяльності через питання узгодженості людини і професійної діяльності та відносячи до критеріїв узгодженості успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікацію образу з професійною діяльністю, усвідомлення роботи як справи життя (В.О. Бодров, К.М. Гуревич, В.В. Єрмолін, Г.С. Никифоров, В.Д. Шадріков та ін.).

Зокрема, дослідники В.І. Ковальов, М.І. Магура та ін. досліджували важливу роль мотивації у формуванні готовності суб'єкта до реалізації його у професійній діяльності. Науковці Є.О. Климов, Н.І. Пов'якель та ін. розглядають уявлення про саморегуляцію у структурі особистісних якостей професіонала через психологічні механізми регуляції професійної діяльності та саморегуляції психічного стану людини. Вчені Л.Г. Дика, М.М. Пейсахов та ін. досліджували загальний функціональний стан, що забезпечує оптимальні умови прийняття і розв'язання професійних завдань.

За підсумками досліджень науковцями (Ж.П. Вірна, Т.В. Кудрявцев, В.Ф. Петренко та ін.) виявлено, що ідентифікаційні механізми усвідомлення образу професійної діяльності актуалізують процес формування настановлень і спонукальних сил особистості у напрямку удосконалення її психологічної структури. Відома українська психолог

Ж.П. Вірна стверджує, що процесуальна характеристика процесу набуття особистістю професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб'єкта про себе і власний шлях професійного розвитку, тобто відбувається усвідомлення образу професійної діяльності та усвідомлення особистістю себе як професіонала. Отже, результатом набуття професійного досвіду фахівця є зміст професійної ідентифікації.

Дослідники А.О. Деркач, В.Г. Зазикін розглядають складову професіоналізму професійну зрілість як елемент підсистеми професійної компетентності особистості (А.О. Деркач, В.Г. Зазикін). Професіоналізм структурно розподіляється на підсистеми професіоналізму діяльності (операційний аспект професіоналізму) і професіоналізму особистості (суб'єктний аспект). Взаємозв'язок професійної та особистісної зрілості рекомендують розглядати як взаємну детермінацію, адже розвиток особистості відбувається у професійному середовищі, яке є основним у дорослому періоді життя людини.

Дослідник В.О. Бодров визначає професійну зрілість як «властивість суб'єкта праці, що характеризується вищим рівнем особистісного та професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації та компетентності, а також у гармонійному розвитку моральних, етичних, культурних, соціальних і професійно значущих якостей і рис особистості». Дослідник А.О. Реан констатував, що відповідальність, яка формується внаслідок морального розвитку, є критерієм професійної зрілості. Отже, професійна зрілість – це системна якість особистості, яка закладається і формується у процесі професіогенеза особистості та відображає його якість. Професійна зрілість стає необхідною умовою досягнення акме особистості, його мотивом і базовою цінністю професіонала та за структурою складається з: професійної спрямованості особистості як відповідності здібностей і вмінь людини вимогам професії; розвиненої професійної свідомості; наявності власної професійної філософії; розвиненої професійної рефлексії; позитивної професійної Я-концепції; професійної мобільності як постійної готовності до навчання; відповідності сенсожиттєвих орієнтацій професійним цілям; сформованої професійної ідентичності. Дослідник Ю.П. Поваренков розглядає професіоналізм людини на основі двох критеріїв: об'єктивного (зовнішнього) і суб'єктивного (внутрішнього), співвідношення яких стає основою професійної рефлексії та виглядає як співвіднесення розуміння суб'єктом своїх здібностей і навичок із вимогами професії.

На думку дослідників, досягнення професійної ідентичності здійснюється під час навчання, засвоєння нових інструментів професійної діяльності. Особливість соціономічних професій полягає в тому, що навчатися потрібно впродовж усього професійного шляху, тому що ця професійна галузь знаходиться у стані постійного розвитку, у ній постійно здійснюється багато нових досліджень, результати яких важливо враховувати у професійній діяльності. Фахівці соціономічних професій час від часу періодично мають кризи ідентичності, конструктивне

проходження яких є ґрунтом для професійного зростання і досягнення професійної зрілості.

Професійна зрілість, на думку дослідників є етапом професіогенезу особистості, який складається із чотирьох стадій: виникнення професійних намірів або вибору виду майбутньої професійної діяльності; професійного навчання як засвоєння професійних знань, умінь, навичок; активного входження у професію через досягнення комфорту при здійсненні професійної діяльності; реалізації особистості в професії через вироблення індивідуального стилю діяльності та активного використання творчості.

Успішність професійного зростання фахівців соціономічних професій залежить від індивідуально-типологічних характеристик і є складним та багатограним процесом, на кожній стадії якого фахівець набуває й удосконалює свій професіоналізм, а обов'язковою умовою професійного зростання особистості спеціаліста є усвідомлення ним прийомів професійного самозбереження. Усвідомлення власного «Я», себе в професії, задоволеність працею і життям в цілому може залежити від того, яка модель професійної праці реалізується людиною, якого роду стосунки знаходяться в основі професійного життя суб'єкта.

Висновки. Результативність набуття професійного досвіду залежить насамперед від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності суб'єкта, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв'язання типових життєвих і професійних завдань. У результаті дослідження встановлено, що значиму роль в успішному професійному зростанню фахівців соціономічних професій відіграють: прагнення до самоактуалізації, яке характеризує особливості взаємодії особистості і соціуму; мотивація досягнення (уможливлює охарактеризувати особливості професійної поведінки); спосіб каузального атрибутування успіху чи неуспіху (уможливлює описати когнітивну диспозицію особистості як суб'єкту діяльності); уявлення індивіда про власний образ Я (уможливлює охарактеризувати адекватність сприймання себе як суб'єкта діяльності); психологічні особливості, які характеризують взаємини із навколишньою реальністю. Особливостями професійного зростання фахівців соціономічних професій є досягнення високого рівня розвитку професійної етики, результатом чого є спрямованість на служіння як професійний сенс; готовність до особистісного зростання, самоствердження та самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія]. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 320 с.
2. Онуфрієва Л.А. Особливості професійного зростання фахівців соціономічних професій: психологічний аспект Актуальні питання

педагогічних і психологічних наук в XXI столітті : зб. тез наукових робіт міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 28-29 листопада 2012 р.). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 10–13.

3. Онуфрієва Л.А. Формування професіоналізму і психологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 19. – В двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – С. 195-204.

4. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

5. Реан А.А. Психология адаптации личности – Санкт-Петербург : Медицинская пресса, 2002. – 352 с.

Н.М. Семенів, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології,
Національний університет «Львівська політехніка»,
м. Львів, Україна

Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук, професор кафедри,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Психологія міжетнічних взаємин посідає сьогодні особливе місце в умовах необоротних соціально-політичних, екологічних та економічних змін в українському суспільстві, що інтегрується у світове співтовариство, при цьому все більший дослідницький інтерес у світових вчених знаходять культурно-ціннісні орієнтації окремих етносів, які можуть розглядатися в якості можливих ресурсів розвитку толерантності, подолання системної кризи суспільства.

Актуальність дослідження культурно-ціннісних орієнтацій студентів в умовах глобалізації визначається, з одного боку, їх включенням в полікультурне освітнє середовище, розвитком академічної мобільності, з іншого боку, віковою неготовністю, ціннісною незрілістю стратегій особистості, що складають основу адаптаційного потенціалу особистості, ефективної взаємодії в студентському віці (Білоусова & Коритова, 2014; Дугарова, 2012; Іванова, Леонтьєв & Рассказова, 2016; Новікова, 2015; Орлова, 2014; Рубінштейн, 2012; Франкл, 1990 та ін.).

У психологічній літературі, культурно-ціннісні орієнтації молоді розглядаються авторами як похідні культури, що знайшли локалізацію в духовних традиціях і втілені в етнічності як форми соціальної організації культурних відмінностей (Виготський, 1984; Жуковська, 1988; Лурія, 1982; Мухіна, 2010; Стефаненко, 2014 та ін.).

Сучасні теорії культурних цінностей розглядають обмежені аспекти культури (наприклад, матеріалізм-постматеріалізм; індивідуалізм-колективізм), а не прагнуть захопити весь спектр потенційно важливих вимірів цінностей (Inglehart, 1977, 1990; Triandis, 1990). На визначенні суспільства чи етнокультурної групи як одиниці аналізу для оцінки валідності вимірів культурного рівня наголошували Hofstede та Schwartz (Hofstede, 1980, 1990; Schwartz, 1994).

У сучасних вітчизняних дослідженнях культурно-ціннісні орієнтації знайшли відображення при розгляді різних аспектів життя суспільства: огляд сучасних поглядів на формування та трансформацію ціннісних орієнтацій молоді у кризовому світі, аналіз основних рис та тенденцій розвитку сучасного суспільства відображено у дослідженні В. Банах і Л. Банах (Банах, 2016). Дослідники С. Матяж і А. Березнянська розглядали процес формування ціннісних орієнтацій особистості та основні функції і фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій особистості (Матяж & Березнянська, 2013); вітчизняні дослідниці Л. Онуфрієва та І. Рудзевич розглядають професійну реалізацію особистості через призму ціннісних життєвих регуляторів (Onufriieva & Rudzevych, 2018); вітчизняні дослідниці Л. Долинська та О. Стахова розглядали ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості студентів закладів вищої педагогічної освіти (Долинська & Стахова, 2016).

Культурно-ціннісні характеристики людини органічно пов'язані з психологічною характеристикою людини і виступають в якості головного компоненту детермінації поведінки особистості. Культурно-ціннісні орієнтації виступають елементами мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір тих чи інших соціальних установок, цілей або мотивів конкретної діяльності. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої в суспільстві системи цінностей, яка змінюється з розвитком історії.

Ціннісні орієнтації спрямовують і коректують процес цілепокладання людини, створюючи основу для вибору з наявних альтернатив цілей і засобів, для порядку переваг відбору і оцінки цих альтернатив, визначаючи «межі дії», тобто не тільки регулюють, але й спрямовують ці дії. Тим самим система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості, будучи найважливішим внутрішнім її джерелом і механізмом. Разом з цим система ціннісних орієнтацій особистості, будучи відображенням цінностей соціального середовища, може впливати на групові норми і цінності, виконуючи функцію регулятора групової згуртованості та активності.

Система культурно-ціннісних орієнтацій особистості здійснює функції регуляції поведінки і визначення її мети, поєднує в єдине ціле особистість і соціальне та етнічне середовище. Етнічні цінності особистості визначаються безпосередньо самим етносом як набір найбільш специфічних якостей, що відображають його історичну і культурну своєрідність. Підставою для формування системи етнічних цінностей є історичний досвід колективної життєдіяльності членів етносу або етнічної групи (Семенів & Онуфрієва, 2019). При цьому найбільше сприяють підвищенню рівня їх соціальної інтегрованості, акумулюються в системі ціннісних орієнтацій даного співтовариства, входять в його культурну традицію соціально-прийнятні і функціонально ефективні форми задоволення інтересів і потреб людей. До подібних етнічних цінностей найчастіше відносять певні риси національного характеру, традиційні форми життя, побутові, релігійні звичаї та особливості національних традицій, релігійні обрядовості, елементи буденного життя, етнічної міфології, риси народної і художньої культури. Етнічні цінності доповнюються культурними формами, що склалися у сфері відповідних сегментів культури: релігійної, художньої, політичної, економічної та ін. Це символіка та традиції національної державності, системи культурно та соціального устрою, релігійні традиції та обряди, художньо-стилістичні та маркери (Семенів & Онуфрієва, 2019).

Процес розвитку культурно-ціннісних орієнтацій сприяє розвитку особистості в цілому. Культурно-ціннісна орієнтація формується на основі базових цінностей особистості, співвідношення і зміст яких у житті як окремої людини, так і людства в цілому різноманітні. Культурно-ціннісні орієнтації відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, виборі життєвого шляху, формуванні світогляду, переконань, а також багато в чому визначають смисл життя людини. Введення таких орієнтацій в структуру особистості дає змогу визначити соціально-психологічні детермінанти мотивації поведінки, джерела якої потрібно шукати в соціальній природі суспільства, етнічних та культурних особливостях усвідомлення середовища, в якому сформувалася соціальна індивідуальність особистості, і де проходить повсякденна життєдіяльність людини (Семенів & Онуфрієва, 2019).

Отже, в психологічному дослідженні цінність виступає як позитивний (або негативний) чинник для ідентифікації спільності або окремої особи будь-яких соціальних явищ, в тому числі і етнічних. З суб'єктивної сторони цінностями є погляди, переконання, ідеї та ідеали, нормативи і образи, інтереси і життєві плани, відповідно до яких і на основі яких ці об'єкти визнаються цінними або шкідливими, або байдуже-нейтральними. Роль цінностей визначається тим, що вони служать мотивують факторами, беруть участь у визначенні цілей і засобів, які відповідають тим чи іншим цінностям; служать основою прийняття рішень і критерієм того, до чого слід прагнути і чого слід уникати; вносять стійкість в поведінку особистості. Освітнє середовище

закладу вищої освіти поєднує дві функції: є середовищем, що сприяє розкриттю особистісних тенденцій, та є середовищем розвивального характеру – сприяє розвитку професійних інтересів, мотивів, цінностей, завдяки чому формується здатність до цілепокладання в професійній діяльності.

Висновки. З метою формування позитивних етнічних культурно-ціннісних орієнтацій у студентів закладів вищої освіти доцільно: постійно здійснювати різностороннє інформування студентів щодо етнічного різноманіття населення у світі, регіоні проживання та навчання, у освітньому закладі та способів розвитку власного мислення; ознайомлювати студентів із сучасними психологічними технологіями підтримки стійкості щодо етнічних і релігійних суперечок та підвищення рівня етнічної толерантності; застосовувати методи діагностики рівня культурно-ціннісних орієнтацій та адаптовувати сучасні світові наробки; використовувати різноманітні групові та тренінгові програми, які сприятимуть розвитку та формуванню позитивних етнічних орієнтацій стосовно різних етнічних груп, з якими відбувається реальна або потенційна міжетнічна взаємодія в сучасних умовах євроінтеграції.

Список використаних джерел:

Банах В.А., Банах Л.С. Трансформація ціннісних орієнтацій молоді в умовах кризового суспільства. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2016. № 64. С.13–21.

Матяж С.В., Березнянська А.О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці. 2013. Вип. 213. С. 27–30

Євтух В. Етнічність. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. Київ : Фенікс, 2012. 396 с.

Долинська, Л.В., Стахова, О. О. (2016). Ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. №3. С. 224–231.

Onufriieva, L.A. Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational institution. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. Вип. 35. С. 336–346.

Onufriieva, L.A., Rudzevych I.L. The professional realization of personality through the prism of value life regulators. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.

Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 273–284.
DOI10.32626/2227-6246.2018-40.273-284

Семенів Н.М., Онуфрієва Л.А. Культурно-ціннісні характеристики як детермінанти розвитку особистості в студентському середовищі. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 338–357. DOI10.32626/2227-6246.2019-45.338-357

А.В. Сімко, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ РОЗУМІННЯ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНИМ РОЗВИТКОМ

М'язова, рухова активність людини у предметному світі, що впливає на неї, є зовнішнім атрибутом поведінки і діяльності, а активність психіки є внутрішньою складовою детермінації дій і вчинків суб'єкта [1]. Проблема співвідношення внутрішнього і зовнішнього в активності дитини є актуальною для психологічної науки. Так, С. Л. Рубінштейн підкреслював, що зовнішні впливи викликають ефект тільки переломлюючись крізь внутрішні умови суб'єкта [6]. О. М. Леонтьєв, пояснюючи активність у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість», писав, що внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і цим самим себе змінює [4]. Аналіз розуміння психомоторної активності суб'єкта є важливим завданням як для психологічної теорії, так і для педагогічної практики роботи з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку. Одними з останніх наукових праць, у яких здійснено загальний аналіз розвитку розуміння активності в психології, є роботи «Основи теоретичної психології» [5], «Психологія образу: Проблема активності психічного відображення» [7] та «Активність (характеристики і розвиток)» [9].

Відомо, що найважливішим атрибутом і способом існування матерії є рух, який у найбільш загальному тлумаченні можна розглядати, як зміну взагалі, як взаємодію матеріальних систем. Матерії без руху не існує, а руху без матерії. Отже, матерія має здатність до саморуху, або іншими словами, в ній містяться елементи активності як процесу, що характеризується сукупністю змін. Ці зміни можуть зумовлюватись як самим об'єктом, його внутрішніми протиріччями, що опосередковують

впливи навколишнього середовища, так і зовнішніми чинниками, які своєрідно проявляються на матеріальній системі відповідно до своєї сутті та особливостей стану об'єкта. Переважання внутрішньої детермінації щодо змін системи над зовнішньою свідчить про її активність. Природно, що ускладнення форм саморуху від неживої до живої матерії та в розвитку останньої буде змінювати як форми активності, так і міру її прояву. Проте коли науковці розглядають активність психіки як суб'єктивно-ідеальну форму відображення, то наштотують на певні труднощі в її поясненні. Психічне відображення також має внутрішню і зовнішню детермінацію, проте психіка як складна система суб'єктивних образів об'єктивного світу за своєю суттю є активною. Модусом існування психіки є, насамперед, випереджальне відображення дійсності й побудова на основі нього поведінки, діяльності та здійснення контролю за ними. Водночас побудова образів психіки як у філо- так і в онтогенезі нероздільно пов'язана з роботою м'язів. Отже, коли здійснюється дослідження психомоторики, як об'єктивації всіх форм психічного відображення в рухах тіла, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності.

В. В. Клименко зазначає: «...мислення як властивість душі й живий рух, як властивість тіла – це не дві різні субстанції (за Д. Декартом), а два атрибути, тобто дві властивості притаманних людині душі й мислячого тіла. Отже, у будь-якому живому русі з одного боку – мислення і з другого – рух людини злиті в одну, неподільну єдність... Живий, доцільний рух відбувається слідом за бажанням разом з відомостями про уявні наслідки цього руху. Без бажання або імпульсу – думки – рух був би взагалі безглуздим» [3, с. 328-329].

В історії психологічної думки активність психіки вивчали різні дослідники. Німецький філософ – ідеаліст Г. Лейбніц (1646 - 1716) запропонував поняття «аперцепція», яке означувало особливу силу духу, внутрішню активність. Учений стверджував, що активність є і у відчуттях, оскільки вони дають людині можливість щось помітити, виділити з великої кількості перцепцій ті, що потім будуть усвідомлені. Щоправда, Лейбніц розумів співвідношення душі й тіла з позицій паралелізму. Душа і тіло підпорядковані власним законам, а їх активність узгоджується, завдячуючи «передвстановленій гармонії» між всіма субстанціями. Надалі поняття «аперцепція» як синонім особливої внутрішньої активності в німецькій філософії та психології вивчали І. Кант, І. Гербарт, В. Вундт.

Наприкінці XVIII століття інший німецький вчений, фізіолог і психолог Л. Ланге, експериментально досліджуючи просту сенсомоторну реакцію, встановив, що її показники в одного і того ж обстежуваного будуть змінюватись залежно від того, чи налаштований він на сприйняття сенсорного сигналу – стимулу, чи на майбутній рух – відповідь. Отже, тут активність психіки пов'язується з таким поняттям, як «установка». Саме попередня готовність суб'єкта щодо особливості виконання сенсомоторної реакції буде суттєво впливати на її показники. Реакція буде швидшою, коли досліджуваний націлений на виконання руху – відповіді.

Представник німецької емпіричної психології Г. Е. Мюллер (1850 - 1934) з позицій асоціанізму, досліджуючи пам'ять і уявлення, дійшов висновку, що в пам'яті діє установка на запам'ятовування. Щодо психомоторної активності, то тут важливим є відкритий автором феномен «моторної установки». Вчений установив, 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.

Подальше вивчення установки було здійснено у працях Д. М. Узнадзе (1886-1950) та представників його наукової школи. Переосмисливши погляди психологів різних наукових напрямків, учений зауважив, що всі вони до певної міри ігнорують суб'єкта діяльності й особистість як конкурентну цілісність. Такий підхід формує хибне уявлення про поведінку як «... взаємодію з дійсністю окремих психічних і моторних процесів, первинно визначених безпосередньою взаємодією...» [8, с. 328-329]. Теорія установки розроблена Узнадзе є спробою пояснити активність живого організму як цілого з урахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів, спробою, спрямованою на подолання постулату безпосередності в психології.

М.Г. Ярошевський зазначав: «Прийняте нами трактування категоріальної структури психологічного знання спонукає віднести поняття про установку до категорії дії (підкреслимо ще раз, що дія не повинна бути ототожнена з реакцією, м'язовим рухом, операцією та іншими змінами поведінки, що представляють тільки різні фрагменти живої дії, що робить індивід). Субстратом, автором дії, згідно з Д. М. Узнадзе, є цілісний суб'єкт. Дія – це не реакція організму, а акція особистості. Відповідно, категорія дії виступила як першопочатково пов'язана з категорією особистості» [5, с. 184–185].

Щодо активності психічного відображення, то С. Д. Смірнов наголошує на важливості для цього цілісного образу світу. Водночас функціонування останнього як активного початку відображення можливе тільки тому, що сам він має діяльнісну і соціальну природу. Іншими словами активність психіки нероздільно пов'язана з моторною взаємодією людини із навколишнім середовищем [7]. Проте стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності руйнують систему спонукань до психомоторної активності в дітей з порушеннями психофізичного розвитку і утрудняють контроль за її протіканням [2].

Психомоторика значною мірою визначає можливості засвоєння культурно-історичного досвіду, дітей з інтелектуальними порушеннями... Соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку шляхом посиленої трудової діяльності та занять фізичною культурою створює нові можливості для їх психічного розвитку: організація поведінки, стимуляція утворень нових уявлень, збагачення мовлення тощо.

Отже, формування у дітей, які виховуються та навчаються у спеціальних закладах розумової сфери неминуче передбачає здійснення корекції рухових можливостей» [10, с.294]. На наш погляд, насамперед, необхідна корекція психомоторної активності.

Список використаних джерел:

1. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
2. Вайзман Н. П. Психомоторика детей олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
3. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів / [С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко]; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.
5. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
7. Смирнов С. Д. Психология образа : Проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 231 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психологическое исследование / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
9. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 448 с.
10. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець – Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

Р.Т. Сімко, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДХОДІВ ЗАХІДНИХ ФІЛОСОФІВ ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ

Дослідження філософських поглядів на взаємозв'язок моторики є важливим науковим завданням, розв'язання якого допоможе зрозуміти роль і значення цих процесів у створенні передумов запровадження експерименту в психології [8].

Саме в історії філософії створювались передумови запровадження експерименту в психології. Особливий інтерес в контексті досліджуваної проблеми викликає філософське розуміння співвідношення психіки і моторики. Остання є зовнішнім, об'єктивним показником внутрішніх психічних процесів [8].

Рене Декарт (1596-1650) – французький філософ і дослідник природи, багато зробив для перетворення психології з споглядальної в емпіричну науку про явища свідомості.

З відкриттям Р.Декартом рефлекторної природи поведінки м'язові рухи розглядались як доцільна відповідь організму на зовнішні подразники. Важливим у цій теорії є те, що детермінація моторики пояснюється в ній не довільно діючими силами психіки, а об'єктивними факторами [8].

Дискусії про зазначену детермінацію поділили науковців (з позицій нашого аналізу) на два табори. Ті з них, хто бачив свідомість суб'єкта предметом психології (В.Вундт, Ф.Брентано та інші), розглядали моторику як результат іманентної активності свідомості, «...джерело якої закладене в ній самій і первинне по відношенню до інших, внутрішньо психічних явищ» [5, с.171]. Ті, хто розумів категорію дії як тілесно-психічну (Гельмгольц, Ч.Дарвін, І.М.Сеченов та інші), бачили в ній біологічні детермінанти моторики. В їх поглядах з позицій біології розглядаються особливості взаємовпливу рухів і психіки [10].

В епоху Відродження, як відомо, головним завданням вважалось очищення античної картини світу від викривлень «середньовічних варварів», а світ мислився за типом одушевленого організму, живою частиною якого є тіло людини з притаманними їй властивостями психіки [11]. Отже, для наукового поглиблення розуміння психомоторики особливе значення має XVII століття. Видатний французький філософ Рене Декарт, який вперше в історії психології виділив усвідомлюваність як критерій розрізнення психічних процесів від непсихічних (і заклав підвалини інтроспекціонізму), водночас на основі розуміння рефлексу завершив механістичну картину світу, включивши в неї поведінку живих істот. Рефлекс розумівся ним як основний акт нервової системи [2]. За таких умов, природно, душа була неспроможна зменшувати чи збільшувати кількість руху живого організму. Емпірично очевидні зв'язки душі і тіла, які були віднесені Декартом до принципово різних сторін буття, він спробував пояснити за допомогою гіпотези взаємодії [9].

Тобто, в історії науки співвідношення психічних і фізичних процесів набула особливої гостроти саме у XVII столітті, коли Р.Декарт на основі механістичної картини світу здійснив спробу пояснити поведінку живих істот. Проте схема механічної взаємодії змусила його віднести акти свідомості до безтілесної непросторової субстанції. Відношення цієї субстанції, яка тільки мислить, до роботи «машини тіла», яке тільки рухається, було пояснене Р.Декартом у руслі концепції психофізичної взаємодії. Відповідно до неї обидві абсолютно протилежні субстанції

(духовна головним своїм атрибутом і проявом має мислення, а тілесна – протяжність) з'єднуються в людини за допомогою божественної (третьої) субстанції [7; 8].

Англійський філософ-матеріаліст Томас Гоббс (1588-1679) створив систему психології, у відповідності з якою відчуття і уявлення як їх сліди (елементи свідомості) взаємодіють на основі механістичних за своєю суттю взаємозв'язків (суміжності відчуттів у просторі і в часі). У вирішенні проблеми співвідношення душі та тіла він дотримувався того, що всі психічні процеси є тільки феноменальними відображеннями мозкових процесів. Тобто вирішував психофізичну проблему з позицій паралелізму [8; 10].

Аналіз розуміння співвідношення психіки і моторики у XVII столітті показав, що Гоббс змістив джерело активності суб'єкта зі сфери безтілесної духовної субстанції, де її локалізував Декарт в сферу тілесну [7; 11].

Т.Гоббс виходив з тих позицій, що психіку повністю можна вивести з природних тіл, але він не зміг вирішити психофізичну проблему [1]. У Т.Гоббса відчуття виступають побічним продуктом матеріальних процесів. Розуміння психіки тільки як феноменального відображення мозкових процесів перетворює її у епіфеномен. Така психіка, яка є надлишковим продуктом фізіологічних процесів, не може відігравати активної ролі в життєдіяльності людини [9]. Водночас вчення Т.Гоббса мало значний вплив на наступний розвиток психології щодо матеріалістичної детермінації феноменів психічного відображення.

Видатний нідерландський філософ Бенедікт Спіноза (1632-1677) розробив ідеї про афекти – психічні процеси, що можуть зменшувати або збільшувати здібності тіла до дії. Психофізичну проблему він вирішив в дусі матеріалістичного монізму [8]. Б.Спіноза розглядав мислення і протяжність як атрибути однієї й тієї ж субстанції – природи, чи Бога. Принципово важливо те, що при цьому здатність тіла до дії лежить в основі мислення. Останнє, на думку автора, тим досконаліше, чим більша здатність тіла виконувати різноманітні та складні дії [8; 9].

Отже, ще раз підкреслимо, що Б.Спіноза розглядав мислення і протяжність як атрибути безкінечної субстанції – природи, або Бога. Порядок ідей той самий, що і порядок речей, вважав він. Більш того, спроможність тіла до дії є, на його думку, основою мислення і чим більше можливостей для виконання різноманітних дій, тим досконаліше мислення. Зазначене показує, що поставлену Р.Декартом психофізичну проблему Б.Спіноза вирішив на ґрунті матеріалістичного монізму. «Принцип детермінізму, розроблений Спінозою, з одного боку, заперечує свободу волі, з іншого – включає душу в систему причинного пояснення природничих явищ» [4, с.13].

Ідеї Б.Спінози передбачали положення, які були доведені тільки в XX ст. представниками діяльнісного підходу в психології. Вчення про афекти як психічні процеси, що можуть збільшувати або зменшувати

здатність тіла до дії вивчається і застосовується для досліджень психології емоцій та мотивації [6, с. 367-368].

Німецький філософ Готфрід Вільгельм Лейбніц (1646-1716) виступив проти ототожнення Декартом психіки і свідомості. Розвиваючи концепцію «малих сприймань» (погано усвідомлюваних або зовсім не усвідомлюваних змістів психіки) Г.В.Лейбніц започаткував розробку проблеми підсвідомого [3]. Щодо рішення проблеми співвідношення душі і тіла, то він дотримувався позиції психофізичної «відповідності», як результату «представленої Богом гармонії» між фізичним і психічним. Г.В.Лейбніц ввів поняття «аперцепція» і вважав за необхідне визнати наявність активності душі навіть в елементарних процесах відчуття [8; 10].

Г.Лейбніц не вважав душу «чистою дошкою», яку заповнює життєвий досвід індивіда. Він порівнював душу з глибою мрамору, в якій вже є певні «прожилки». Тобто, душа має певні свої індивідуальні особливості, які опосередковують зовнішні враження. Ця ідея була розвинена в працях засновника діяльнісного підходу в психології – С.Л.Рубінштейна в ХХ ст. [8].

Психофізичний паралелізм, який полягає в тому, що психічне і фізичне визнаються двома самостійними рядами процесів, які корелюють між собою, є невід'ємними один від одного, але такими, що не пов'язані відношеннями причини і наслідку, знаходив своїх прихильників як у стані ідеалістично налаштованих вчених, так і матеріалістів. Серед перших був Г.В.Лейбніц, який вважав, що душа і тіло з надзвичайною точністю, але незалежно, здійснюють свої операції. Відповідність, як вже зазначалось, між ними пояснювалась наперед установленою Богом гарантією. Отже, вирішення психофізичної проблеми здійснюється з позицій психофізичної «відповідності». Г.В.Лейбніц визнавав також активність душі, яка уподібнювалась монаді (духовні, психологічні атоми) [8; 9].

Список використаних джерел:

1. Гоббс Т. Сочинения / Т. Гоббс. Соч. : В 2-х т. – М. : Мысль, 1989-1991. – Т. 2. – 735 с.
2. Декарт Р. Сочинения / Р. Декарт. Соч.: В 2-х т. – М. : Мысль, 1989-1989. – Т. 1. – 654 с.
3. Лейбниц Г. В. Сочинения / Г.В. Лейбниц. Соч. : В 4-х т. – М. : Мысль, 1982-1989. – Т.3. – 734 с.
4. Основи психології: підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.
5. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
6. Психологический словарь / Под ред В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1988. – 440 с.

7. Роменець В.А. Історія психології XVII ст. / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1990. – 365 с.
8. Сімко Р.Т. Історія експериментальної психології (від передумов до перших наукових шкіл) : навчально-методичний посібник / Р.Т. Сімко, А.І. Шинкарьок. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 120 с.
9. Шинкарьок А.І. Розвиток психомоторики і психіки: проблема активності та свободи / А.І. Шинкарьок. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.
10. Шинкарьок А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І. Шинкарьок. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2005. – 448 с.
11. Ярошевский М.Г. История психологии. – 3-е изд., дораб. / М.Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

Н.С. Славіна, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
О.М. Долинюк, магістрантка спеціальності «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ

Однією з головних складових соціального розвитку дитини є розвиток спілкування, встановлення відносин, формування дружніх зв'язків із однолітками. Від народження до похилих років, взаємодія з однолітками проходить декілька стадій, які різняться мотивами і формами спілкування, місцем у системі загальної життєдіяльності, а також значенням у психічному розвитку дитини.

З чотирьох років дошкільник віддає перевагу спілкуванню з однолітками. Провідною діяльністю дітей цього віку є сюжетно-рольова гра, яка поступово стає розгорнутою, з чітким сюжетом. Це колективна гра, в якій, як зазначає М.І. Лісіна [2], спілкуються за двома напрямками: спілкування персонажів і спілкування виконавців. В середині першого напрямку відбувається розігрування і моделювання взаємостосунків, ситуацій дорослого світу, засвоєння типів поведінки. В середині другого складаються реальні стосунки між дітьми у групі. Дитині необхідні увага і співробітництво однолітків, визнання її досягнень. Співробітництво характеризується тим, що у дітей з'являється загальна мета, заради якої вони узгоджують свої дії. Діти звертаються один до одного з приводу предметів і дій, у певних ситуаціях з приводу гри, занять або режимних моментів. Таке спілкування М.І. Лісіна [2]

пропонує назвати - ситуативно-діловим [2]. Воно сприяє розвитку самопізнання, ініціативи, творчості, соціальної сфери дитини. Наявність труднощів у комунікативній сфері може призвести до негативних емоційних станів: діти стають пасивними і замкненими або навпаки агресивними. І в тому, і в іншому випадку ті, кого не "приймають" до гри, важко переживають, бо не можуть реалізувати головну потребу, що характерна для даного вікового етапу - потребу у визнанні, у спільній грі з однолітками.

У віці шести-семи років, у деяких дітей складається, за М.І. Лісіною [2], позаситуативно-ділова форма спілкування. Дитина ще відчуває потребу у співробітництві, що розгортається на фоні спільної ігрової діяльності. Проте, гра із розгорнутих сюжетно-рольових форм трансформується в ігри з правилами. Гра за правилами сприяє усвідомленню дітьми своїх обов'язків, розуміння норм, вимог справедливості, формування почуття обов'язку. Не дивлячись на те, що діти контактують у грі, звертаються один до одного за діловими приводами, зменшується ситуативність їх спілкування. Спілкуючись, старший дошкільник починає встановлювати дружні стосунки, виникають стійкі симпатії і антипатії.

Як правило, соціалізація відбувається в сім'ї, яка є головним провідником знань, цінностей, стосунків, ролей від покоління до покоління. Дослідження багатьох психологів показали, що найважливішими чинниками, що впливають на соціальний розвиток дитини є "атмосфера" у сім'ї, наявність емоційного контакту з батьками, позиція дитини в структурі сім'ї, стиль виховання. Те, як відбувається спілкування батьків з дітьми, в більшості залежить від стилю виховання, який в свою чергу визначається цінностями, що прийняті у сім'ї і, які батьки намагаються передати своїм дітям [4].

Психологи А.Б. Добрович, Л.Я. Гузман [1], ґрунтуючись на вивченні соціальних характеристик дошкільників із сімей з різними стилями виховання, групують їх так: авторитарний, потураючий та побудований на авторитеті батьків.

Авторитарні батьки проповідують слухняність, силові методи впливу, підкорення, обмеження свободи. Діти таких батьків, зазвичай, почувуються

знехтуваними, відчувають тривогу і страх. Вони практично позбавлені незалежності, не вміють відстоювати свої інтереси, схильні до швидкої зміни настрою, часто агресивні, що ускладнює взаємодію з оточуючими.

Другий тип виховання, "потураючий", характеризується тим, що батьки не стримують своїх дітей ні в яких виявленнях та діях, не намагаються обмежити їхню поведінку. Деякі батьки цієї групи дуже люблять своїх дітей і саме тому не можуть їм ні в чому відмовити. Інші дозволяють дітям робити все, що завгодно, тим самим знімаючи з себе відповідальність за них. Діти таких батьків, в більшості надто імпульсивні, агресивні, їхні дії часто немотивовані. Мінімум дисципліни у сім'ї призводить до появи соціальної агресивності, що в свою чергу стає причиною неприйняття дитини однолітками.

Стиль виховання, побудований на авторитеті батьків,

характеризується тим, що батьки спрямовують і контролюють діяльність своїх дітей у раціональній манері, використовуючи обговорення, переконання. Вони також використовують жорсткі методи контролю, але не обмежуючи дитину. Такі батьки знають потреби, інтереси своєї дитини і включають їх у власну схему виховання. Дітей цих батьків можна назвати соціально адаптованими. Вони впевнені у собі, можуть контролювати свою поведінку, є соціально компетентними.

Отже, суттєвий вплив на формування особистості дитини і на особливості міжособистісного спілкування виявляє переважаючий стиль керівництва у сім'ї. У сім'ях з "демократичним" стилем, діти частіше виявляють дружні почуття, ініціативу, тягу до творчості, тенденцію до лідерства, емоційності, довіри до людей у своїх соціальних взаємостосунках, ніж однолітки із "авторитарних сімей".

В тих випадках, коли дитина більшість часу проводить у дитячому садку, до процесу її соціалізації залучаються вихователі та інші співробітники дошкільного закладу. Вплив перебування у дитячому садку на розвиток спілкування у дошкільників вивчали Т.В.Чиркова, П.А. Урунтаєва, Ю.А. Афонькіна [3]. В одних випадках настанови дорослих, а в інших – їх приклад впливають на формування особистості дитини, стилю її мислення і поведінки. Таким чином, дитина пристосовується до життя у спільноті, засвоює навички взаємодії та спілкування з іншими людьми. Цей процес відбувається, з одного боку у вигляді прямих інструкцій, з іншого - у формі контролю за поведінкою, який вони часто здійснюють за допомогою заборон та покарань. У дошкільному віці у дітей ще недостатньо розвинені функції самоконтролю, тому для їхнього соціального розвитку велике значення має те, які засоби і методи дорослі використовують для контролю за їхньою поведінкою.

Висновки. Використовування дорослими негативних типів контролю дитини призводить до збільшення її агресивності і невдач у взаємовідносинах з однолітками. Дані сучасної літератури красномовно свідчать про вкрай негативні наслідки для психічного розвитку дитини відсутності батьків. Це зумовлює формування вразливої особистісної структури, що супроводжується соціальним відчуженням і фіксацією на своєму "Я", а також заниженою самооцінкою, з'являються пізнавальні і мовленнєві порушення, відхилення у поведінці.

Список використаних джерел:

1. Добрович А.Б. Кто в семье психотерапевт / А.Б. Добрович. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – Изд. : Питер, 2009. – 320с.
3. Урунтаева Н.А. Практикум по детской психологии / Н.А. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина. – М: Просвещение, 1995. – 285с.
4. Эмоциональное развитие ребенка / под ред. А.В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1985. – 275с.

Н.С. Славіна, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
В.В. Кшемінська, магістрантка спеціальності «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ФОРМИ ПРОЯВЛЕННЯ І ПРИЧИНИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Рання шкільна дезадаптація – негативне явище, що заважає своєчасній повноцінній соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності в навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Тому знаходження шляхів подолання шкільної дезадаптації є важливою і актуальною проблемою для теорії і практики педагогічної науки.

Більшість дослідників виокремлюють шкільну дезадаптацію в “самостійний феномен”, що виникає в результаті невідповідності соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини з вимогами нової, соціальної ситуації, тобто ситуації шкільного навчання. Помилкова оцінка характеру та причин труднощів, які виникають в учнів на початку навчання в школі, запізніле виявлення дітей, не готових до навчальної діяльності, породжує більш складні проблеми. Невирішені в дошкільному та молодшому шкільному віці проблеми стають основою для різноманітних відхилень у психосоціальному розвитку на наступних етапах онтогенезу, з особливою гостротою виявляючись у підлітковому віці, коли ефективність колекційної допомоги знижується [1; 3].

Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень зовні не проявляються, але дитини досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладам сну), тобто в неї спостерігають реакції як активного, так і пасивного процесу. Це може виявитися у настороженості, невпевненості, плаксивості без причин.

О.А. Головка, Б.М.Головка виділяють такі варіанти шкільної дезадаптації:

Варіант 1. Дезадаптація, що виникає на фоні особливостей навчального процесу молодших школярів. Відомо, що в молодшому шкільному віці діти засвоюють предметних бік навчального процесу – навички та вміння. Коли процес формування навичок та вмінь проходить важко, непродуктивно, учень починає відставати від програми. Це можна помітити на такому симптомі шкільної адаптації, як невстигання. І безперечно, тут величезна провина дорослих (учителя та батьків), бо вони неухважні чи байдужі до того, як у дитини формуються навички і вміння. Навчання – важкий процес для маленького учня, який ще не вміє вчитися.

А дорослі часто-густо забувають про те, що кожна дитина неповторна своїми індивідуальними особливостями і не орієнтується в роботі ні на інтелектуальний рівень розвитку, ні на рівень психомоторики.

Варіант 2. Деадаптація – як невміння дітей довільно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги. Такі учні виконують завдання не за власною ініціативою, а внаслідок зовнішньої стимуляції (коли їх лають, змушують). Подібне виявляється в емоційних дітей, що відзначаються високою чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і, відповідно, реакцій. Вони зосереджуються на своїх внутрішніх переживаннях, а отже, виконуючи завдання, роблять безліч помилок, неухважні, загальмовані. Звичайно, це – наслідок сімейного виховання: “вседозволеності”, тобто діти прийшли до школи з дуже низьким рівнем вольової готовності. Отже, з перших днів вони відчують значні труднощі.

Варіант 3. Деадаптація – як невміння дітей увійти в темп шкільного життя. Ці учні, як правило, соматично ослаблені, часто хворіють, втомлюються, невитримані. Вони пасують перед труднощами, значно недооцінюють свої можливості.

П.В. Овчарова зазначає, що проблема шкільної деадаптації може проявлятися в різних формах, мати різні причини, наслідки і локус скарг.

Перша форма. Не сформованість елементів і навичок навчальної діяльності.

Причина: індивідуальні особливості інтелектуального розвитку, педагогічна занедбаність.

Наслідок: погана успішність.

Локус скарг: погана успішність з усіх предметів, погане читання, відставання з математики, погана пам'ять, неухважність, учень мовчить на уроках, боїться відповідати, хоча знає; невпевненість у собі; тривалість підготовки уроків, тривожність, занижена самооцінка. Пасивність, песимізм; розчарування школою, пропуск уроків, втечі зі школи.

Друга форма. Не сформованість мотивації учіння, спрямованість на інші, позашкільні види діяльності.

Причина: інфантилізм виховання, гіперопіка, несприятливі фактори, що зруйнували позитивну мотивацію (шкільні між особистісні відносини, неадекватне оцінювання навчальної діяльності).

Наслідок: погана успішність і поведінка на фоні достатньо високого рівня пізнавальних здібностей.

Локус скарг: тривога з приводу індивідуально-особистісних якостей – повільності. Інертності, неорганізованості, стомлюваності, некомунікабельності, егоїстичності впертості, агресивності, озлобленості, страхів, брехливості.

Третя форма. Нездатність до довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності.

Причина: особливості сімейного виховання (гіперпротекція або домінуюча гіпопротекція), той самий тип виховання в дитячому садочку і початковій школі.

Наслідок: неорганізованість, неуважність, залежність від дорослих, порушення спілкування. слабка успішність.

Локус скарг: тривога з приводу особливостей поведінки, навчальної діяльності і спілкування дитини з ровесниками і дорослими, нетовариськість. Замкненість, відсутність друзів; невміння дружини із ровесниками; погані відносини з учителями, дитину дратують у школі, б'ють у класі; погані відносини між дітьми в сім'ї, відсутність бажання грати з ровесниками, тяжіння до "поганих дітей" нерозуміння дитини.

Р.В. Овчарова бачить головну причину шкільної дезадаптації в молодших класах у характері сімейного виховання. Якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчувала переживання "ми", то і адаптація до школи проходить важко. Несвідоме прагнення до відчуження, несприйняття норм і правил колективу заради зберігання свого "Я" лежать в основі шкільної дезадаптації дітей, які виховані в сім'ях із несформованим почуття "ми" або в сім'ях, де батьків від дітей відділяє стіна байдужості. Інша причина шкільної дезадаптації молодших школярів, полягає в тому, що труднощі у навчанні й поведінці усвідомлюються дітьми в основному через ставлення до них учителя, а причини виникнення дезадаптації часто пов'язані зі ставленнями до дитини та її навчання в сім'ї [2].

Вирішення проблеми шкільної дезадаптації пов'язане з ранньою діагностикою симптомів і факторів ризику, з розробкою диференційованих програм корекційного навчання, з пошуком ефективних засобів психолого-педагогічної підтримки вчителів та батьків дезадаптованих учнів.

Вимоги до змісту методів психодіагностики повністю визначаються переліком симптомів та факторів, які за ними стоять. Перш за все, це такі поширені та чіткі ознаки, як порушення шкільної успішності та поведінки. Труднощі в навчанні можуть бути пов'язані з недорозвитком пізнавальної діяльності. Для виявлення цього підбирають методики дослідження рівня та структури інтелектуального розвитку. Доцільно використовувати поетапні процедури, починаючи з компактних скринінгових проб, які можна застосовувати для групового обстеження, та закінчуючи "батарею" відповідних методик.

Неуспішність може бути зумовлена й недостатнім рівнем "соціальної зрілості" дитини. У цьому випадку рекомендується визначити ступінь її мотиваційної готовності до систематичного шкільного навчання, виконання норм та регламентацій поведінки. Відхилення у поведінці можуть мати як первинну обумовленість, пов'язану з особливостями нейродинаміки, так і вторинну, яка відображає неадекватні способи компенсаторного реагування дитини на ті чи інші ускладнення в шкільному житті. Об'єктом уваги мають стати діти не з епізодичними, а зі стійкими та достатньо вираженими розладами у поведінці.

Список використаних джерел:

1. Адаптація дітей до школи / «Початкова школа: науково-методичний журнал». – № 8. – Серпень 2002.

2. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, 2001. – 355с.
3. Шкільна адаптація та психологічний вік / «Початкова школа: науково-методичний журнал». – №1 (91). – Січень 2002. – С. 5–10.

В.І. Співак, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Ю.В. Сербалюк, кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ЯК ФАКТОР РИЗИКУ ВИНИКНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Девіантна поведінка – це система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або вчинкам у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки.

Суть девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог, норми варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, особистості та групи. В основі відхилень у поведінці переважно лежить конфлікт інтересів, цінностей, рзбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі та прорахунки [2, с. 62].

Девіантна поведінка є засобом задоволення потреб індивіда у тих випадках, коли він не усвідомлює суспільних норм, не бачить суперечностей між ними і своєю поведінкою не знаходить можливостей задовільнити свої потреби відповідно до суспільних норм або свідомо не бажає їх наслідувати. У походженні девіантної поведінки окремого індивіда значну роль відіграють дефекти правової й моральної свідомості, зміст потреб особистості, особливостей її характеру, емоційно-вольової сфери.

Перші прояви девіантної поведінки спостерігаються в дитинстві й часто мають особливо гострий характер. Це викликано як соціальним статусом дитини (залежність, невизначеність соціального становища), так і особливостями її вікового розвитку, особливо у підлітковому віці (фізіологічні зміни в організмі, висока емоційність, невитриманість, опозиції, імітації, брак життєвого досвіду). Схильність до девіантної поведінки може закріпитися в особистості дитини і визначатися все її подальше життя [6, с. 273]. Це робить соціальну адаптацію дітей та підлітків з девіантною поведінкою актуальним завданням соціально-педагогічної роботи.

У дослідженнях девіантної поведінки особливу увагу приділяють

вивченню: мотивів, причин і умов, що сприяють її виникненню та розвитку; можливостей попередження та подолання; загальних та індивідуальних особливостей проявів дефектів правової та моральної свідомості; змісту потреб особистості; особливостей характеру, емоційно-вольової сфери, що призводять до виникнення девіантної поведінки [1, с. 185].

Проблема відхилень від соціальної норми почала турбувати людство дуже давно. В результаті аналізу сутності та причин девіантної поведінки утворилося кілька теорій, що з різних позицій підходить до пояснення цього явища. Різними вченими девіантна поведінка трактувалась по-різному. У наш час виділяють такі теорії девіації [2, с. 63], які наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Теорії девіації

Назва теорії	Основоположники теорії	Основні ідеї теорії
Біологічні	Ч. Ломброзо, Ч. Х. Шелдон	Особливості фізіологічної будови тіла є причиною девіації
Психологічні та психіатричні	З. Фройд	Конфліктність особистості, що є результатом боротьби між свідомим та підсвідомим, викликає девіації
	Креслі, Шуесслер	Причиною девіації є наявність в особистості психологічних комплексів
Соціологічні	Е. Дюркгейм	Відсутність чіткої регуляції поведінки людей внаслідок несформованої в суспільстві чітких норм та цінностей. Послаблення феномена соціальної солідарності
1. Теорія соціального контролю		
2. Теорія соціалізації	Коуен	Девіантній поведінці люди навчаються в процесі засвоєння культури певної групи
3. Теорія аномії	Р. Мертон	Виникнення девіації відбувається в результаті розриву між культурними цілями суспільства та соціально схваленими засобами їх досягнення
Культурологічні	Селлін Міллер	Причина девіації — в конфліктах і між нормами офіційної культури та субкультури
Теорія стигматизації (клейміння)	М. Гофман Ч. Беккер	Девіація — це «клеймо», яке люди, що наділені владою, ставлять на поведінку менш захищених груп чи окремої особи

Аналіз соціальних відхилень доводить, що визначальними факторами відхилень від певних норм є: рівень свідомості, моральності, розвинутість у суспільстві системи соціальних регуляторів поведінки людини і сформоване відношення суспільства до людей, що порушують норми моралі та права.

Істотним показником девіантної поведінки виступає відхилення в ту чи іншу сторону з різною інтенсивністю і, внаслідок різноманітних

причин, від поведінки, яка визначається нормальною. Нормальна або гармонічна поведінка характеризується:

1. Збалансованістю психічних процесів (на рівні властивостей темпераменту, типу вищої нервової діяльності).
2. Адаптивністю та самоактуалізацією (на рівні характерологічних особливостей).
3. Духовністю та самоактуалізацією (на особистісному рівні).

Так як норма поведінки базується на цих основних характеристиках, так і аномалії та девіації засновані на змінах, відхиленнях і порушеннях цих характеристик [2, с. 64].

Для того, щоб оцінити типи двіантної поведінки, необхідно з'ясувати, від яких саме норм суспільства вони можуть відхилитися.

Норма — це явище групової свідомості у вигляді уявлень, що розділяє група, та найбільш частих суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням їх соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття, з якими ці норми взаємодіють та, відображаючи, формують його. Виділяють такі норми: правові; моральні; естетичні.

Якщо соціальна норма – це середина прямої, то з необхідністю існують і два полюси, зміст яких і розцінюється як девіантна поведінка.

Перший полюс — поведінка, що приймає суспільно неприпустимі, навіть небезпечні (злочинність) форми, внаслідок чого суспільство застосовує каральні санкції.

Рушійною силою цієї поведінки здебільшого виступають деформовані потреби й цінності, дефекти правової та моральної свідомості, розбіжності між потребами і можливостями, деформації засобів їх задоволення, особливості емоційно-вольової сфери, настроїв, очікувань індивідів.

Другий полюс – це поведінка, яка відхиляється від норм і шаблонів суспільства, але пов'язана із розвитком самого суспільства. У цьому випадку наявність випадків девіантної поведінки вказує на необхідність зміни деяких існуючих норм. Прикладом поведінки цього типу може бути й випередження у розвитку окремих членів спільнот – чи індивідуально-психологічні (гіперздібності), чи індивідуально-соціальні (носії прогресивних поглядів, реформатори) [1, с. 186].

Вплинути на появу девіацій можуть такі фактори ризику: 1) медико-біологічні (стан здоров'я, спадкові й уроджені риси, порушення у психічному й фізичному розвитку, травми внутрішньоутробного розвитку); 2) соціально-економічні (матеріальні проблеми сім'ї, несприятливий психологічний клімат, аморальний спосіб життя батьків, непристосованість до життя в суспільстві); 3) психологічні (несприйняття себе, невротичні реакції, емоційна нестійкість, труднощі спілкування, взаємодії з однолітками й дорослими); 4) Педагогічні (невідповідність програм освітньої установи умовам навчання дітей, їхнім психофізіологічним особливостям, темпу психічного розвитку; відсутність інтересу до навчання, закритість для позитивного досвіду) [4, с. 56-57].

Існує й інша класифікація факторів ризику девіантної поведінки серед дітей та молоді: I. Соціально-економічні фактори: зниження життєвого

рівня населення; майнове розшарування суспільства; обмеження можливостей соціально-схвалених способів заробітку; безробіття; доступність алкоголю, тютюну; II. Соціально-педагогічні фактори: криза інституту сім'ї; зростання кількості сімей з конфліктним та асоціальним стилем виховання; проблеми, пов'язані з навчанням; конфлікти з вчителями; низький соціальний статус підлітка в учнівському колективі; слабка система позашкільної зайнятості дітей та молоді; III. Соціально-культурні фактори: зниження морально – етичного рівня населення; поширення кримінальної субкультури; руйнація духовних цінностей; зростання неформальних молодіжних об'єднань, в яких домінує культ сили; пропаганда засобів масової інформації (ЗМІ) західних стереотипів поведінки; IV. Психологічні фактори: акцентуації характеру; реакція емансипації; реакція групування; потяг до самостверження; задоволення почуття цікавості; бажання виглядати дорослим; потреба змінити психічний стан у стресовій ситуації; інфантилізм; підвищений рівень тривожності; V. Біологічні фактори: порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму; вроджені психопатії; мінімальні мозкові дизфункції в наслідок органічного враження головного мозку; наслідки спадковості; вплив природнього середовища [4, с. 373].

У суспільстві давно сформовані уявлення про норми життя, правила і форми взаємовідносин, про поведінку, яка схвалюється, засуджується суспільством чи спільнотою.

Сьогодні наука розглядає соціальну норму і соціальне відхилення у поведінці як два протилежні полюси. Проте нормативна поведінка домінує в сучасному суспільстві як за поширенням, так і за соціальною значущістю. Серед чималої кількості визначень ми зупинимось на такому із них: "це правило, вимога суспільства до людини, в яких визначені більше чи менш точно обсяг, характер, а також межі можливого і допустимого у її поведінці" [5, с. 249].

Звичайно будь-яка норма є корисною, якщо вона є значущою. Коли ж вона втрачає цю якість, то результат її соціальної дії буде негативним. Це приводить до її витиснення і заміною іншим правилом і їх невиконання уже не буде свідчити про девіантну поведінку, не бажані прояви в суспільній практиці.

Соціальне відхилення від норм складається із девіацій у трьох основних сферах: особистість, середовище, організм. Індивідуальна специфіка реалізації відхилення в поведінці і переживаннях людини полягає в переважанні: а) особистісного ядра з його сукупністю соціально-психологічних елементів; б) впливу соціального середовища з його багатогранними ознаками; в) індивідуальних властивостей людини, які надають поведінці певної своєрідності [3, с. 220].

Можна сказати, що поведінка з відхиленням чи девіантна поведінка відрізняються як за змістом і цільовою спрямованістю, так і за мірою суспільної небезпеки.

Висновки. Девіантна поведінка як явище протилежне нормативній поведінці є системою вчинків, які виходять за межі загальноприйнятих

моральних і правових норм, за винятком норм психічного здоров'я. У сфері соціальної роботи більш адекватне таке визначення: девіантна поведінка відображає зв'язок поведінки особистості, соціальних груп і спільної з соціумом, всією системою суспільних відносин, регулювання яких здійснюється за допомогою системи соціальних норм, враховуючи при цьому взаємодію внутрішніх і зовнішніх факторів, які визначають появу мотивів, цілей і рішучості здійснити антинормативний вчинок. Це дозволяє стверджувати, що діють кілька типів девіантної поведінки в життєдіяльності дітей, підлітків, молоді: антидисциплінарне; антисоціальне; делінквентне; аутоагресивне.

Список використаних джерел:

1. Говорун Т., Кікінеджи О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс / Т. Говорун. – Тернопіль, 1999. – 249 с.
2. Капська А. Й., Безпалько О.В. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи / А.Й.Капська, О.В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2002. – 161с.
3. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: Навчальний посібник / А.Й.Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 325 с.
4. Капська А. Й. Соціальна педагогіка / А.Й.Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – М. : Владос, 2001. – 320 с.
6. Платонова С.П. Социальная педагогика / С.П. Платонова. – СПб. : Питер, 1998. – 283 с.

Н.І. Тавровецька, кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної психології,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

В.Ф. Казібекова, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Феномен «згорів на роботі» відомий давно, ще з початку століття він став символом індустріальної епохи. Перші публікації викликали широкий громадський резонанс, що сприяло визнанню і поширенню цього терміну в академічному дискурсі. У загальному вигляді, вигоряння визначається як глибока професійна та особистісна криза [1, с. 20].

Сьогодні у світі створені спеціалізовані журнали, присвячені проблемі вигоряння, проводяться наукові конгреси, ініційовані масштабні дослідження і соціальні програми. Вигорання отримало офіційний статус в Швеції і Нідерландах; в 2018 році воно виявилось найчастішою причиною відсутності на роботі (більше 20% лікарняних у всіх вікових категоріях) [2]. В якості офіційного діагнозу вигорання дає можливість отримати психотерапевтичне консультування, лікування і реабілітацію, фінансову компенсацію.

Інші європейські країни (в тому числі Україна) керуються рекомендаціями ВООЗ, яке визначає вигорання не як хвороба, а як «професійне явище» occupational phenomenon (ICD-10 Diagnosis Code Z73.0). У переглянутої редакції МКХ-11 опис цього синдрому значно розширено, він визнаний результатом хронічного стресу на робочому місці, який не був успішно подоланий, і включає в себе три основні ознаки: а) відчуття мотиваційного і фізичного виснаження; б) негативізм і цинізм, дистанціювання від професійних обов'язків; в) зниження працездатності [3].

Загальновизнаною причиною вигоряння є розбалансування зовнішніх вимог і внутрішнього ресурсу життєдіяльності (фізіологічного, енергетичного, емоційного, мотиваційного). Людина віддає роботі набагато більше, ніж отримує взамін. Все більше поширюється думка, що небезпека вигорання виходить за рамки human services professions, і навіть за рамки будь-якої професійної діяльності (наприклад, «партнерське» або «батьківське» вигоряння) [4].

Деякі автори розглядають цей синдром як інтегративний психологічний захист - функціональний стереотип, що дозволяє економити енергетичні ресурси і зберегти психічне здоров'я в ситуації дезадаптації [5]. Але вигоряння це набагато більше, ніж звичайне стомлення або реакція на стрес - це криза, що зачіпає вищі рівні психологічної регуляції: цінності і життєві смисли [6]. Досвід вигоряння руйнує професійну і особистісну ідентичність. Дотримуючись соціальних критеріїв успіху, організаційних правил і чужих цінностей, багато фахівців далеко відхиляються від початкової життєвої мети.

Постіндустріальна епоха, з властивим їй пріоритетом самореалізації та особистої відповідальності людини за своє життя і кар'єру, ускладнила механізми розвитку вигоряння. Це актуалізує дослідження ціннісно-смислових аспектів життєдіяльності, пов'язаних з професійними стресами і їх подоланням. Сфера освіти традиційно займає провідну позицію в списку занять, схильних до ризику професійного вигорання. Цьому сприяє великий обсяг робочого навантаження, необхідність постійного спілкування з учнями і батьками з урахуванням їх індивідуальних особливостей і проблем, емоційна насиченість роботи (накопичення негативних емоцій без можливості їх безпосередньої «розрядки»), високий рівень організаційного контролю. В українській освітній сфері ситуація ускладнюється постійним і малоуспішним реформуванням (змінюючи правил і

стандартів роботи), низькою оплатою праці і відсутністю соціального престижу професії вчителя.

Нами було проведено дослідження педагогів загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл м. Херсона. Опитування проходило в першому навчальному семестрі (листопад-грудень 2018 р.) Учасники були заздалегідь ознайомлені з метою дослідження і дали згоду на використання своїх даних в наукових цілях. Вибірку склали 86 осіб, серед яких: 20 керівників (директора та заступники директорів) шкіл: 14 жінок і 6 чоловіків, 66 працівників (вчителі, вихователі, психологи, соціальні працівники) середньої і старшої школи; переважно жінки (75,7%), що відображає демографічну особливість цієї професії. Вік випробуваних від 26 до 58 років (середній вік 33,8), стаж педагогічної роботи від 5 до 36 років.

Для діагностики симптомів вигорання був застосований стандартизований опитувальник «Професійне вигорання» для фахівців соціономічних професій, розроблений в 2003 р Н. Є. Водоп'янової і О. С. Старченкова [7]. В основі методики - загальноновизнана факторна модель Maslach & Jackson, яка розглядає вигорання як динамічний процес, розподілений у часі на окремі фази: 1) емоційне виснаження; 2) деперсоналізація; 3) редукція персональних досягнень.

Відповідно, опитувальник містить три симптоматичні шкали, що характеризують фазову динаміку вигорання. Про наявність порушення свідчать високі оцінки по субшкалам емоційного виснаження і деперсоналізації, низькі - за шкалою «Професійна ефективність» (редукція персональних досягнень). Отримані оцінки були перетворені в інтегральний показник за спеціальною формулою, яка призводить його у відповідність зі шкалою стенив (середнє значення інтегрального показника 5,5, стандартне відхилення 2) [7, с. 24-25].

Діагностика симптомів професійного вигорання у керівників і працівників загальноосвітніх установ дала несподівані, на перший погляд, результати. З таблиці 1 видно, що хоча середні показники симптомів вигорання у керівників трохи вище, ніж у працівників, в цілому різниця інтегрального показника не має статистичної значущості. Безсумнівно, що рівень професійного стресу керівництва, вище, ніж у рядових працівників. Їх діяльність супроводжується постійним психічним напруженням, участю у вирішенні конфліктних ситуацій, необхідністю прийняття управлінських рішень, відповідальністю за результати роботи всієї школи, високими вимогами до професійних та особистих якостей, ненормованим робочим графіком і т.ін. Але при цьому директора мають більшу винагороду за роботу (у вигляді соціальних і матеріальних ресурсів), що допомагає зберігати необхідний адаптаційний баланс. Свідомість власних досягнень допомагає керівникам нейтралізувати емоційне виснаження. Таким чином, отримані результати не дозволяють говорити про те, що керівники в системі освіти мають ризик вигорання вище, ніж рядові працівники тієї ж сфери.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз симптомів вигорання ($M \pm SD$) серед працівників і керівників загальноосвітніх шкіл

	Інтегральний показник	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Професійна успішність
Працівники	4,75 ± 2,19	19,51 ± 7,96	8,45 ± 5,36	33,70 ± 7,57
Керівники	5,31 ± 1,31	20,23 ± 7,65	12,50 ± 4,62	36,25 ± 6,68
Значущість відмінностей, U*	0,22	0,69	0,01	0,34

Примітка: * вказана значущість U-критерію Манна-Уїтні, при значенні $\leq 0,05$ приймається гіпотеза про достовірність відмінностей між групами.

Таблиця 2

Розподіл показників професійного вигорання у працівників (А) і керівництва (Б) навчальних закладів

Шкали професійного вигорання	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	A(N=66)	B(N=20)	A(N=66)	B(N=20)	A(N=66)	B(N=20)
Емоційне виснаження	12	3	37	16	17	1
Деперсоналізація	11	8	42	12	13	0
«Професійна ефективність» Редукція досягнень	8	0	43	15	15	5

В цілому, поширеність синдрому вигорання у вибірці відносно невелика - не більше 18% серед рядових працівників і 15% серед керівництва (табл. 2). При цьому серед працівників число респондентів з низьким рівнем вигорання перевищує число «вигорілих» (в цілому розподіл близько до нормального). Розподіл даних в групі керівників відрізняється від нормального, а також від очікуваного на підставі процесуально-динамічної теорії вигорання. Всі керівники демонструють високий або середній рівень професійної ефективності - цей факт зрозумілий, оскільки вони мають очевидні кар'єрні успіхи і досягнення. Крім того, для дирекції шкіл характерний підвищений показник шкали «Деперсоналізація» (при порівнянні з працівниками різниця значима при $p = 0,01$, див. табл. 1). Жоден керівник не отримав низьку оцінку; але перевищення нормативних показників виявлено у 40%. У всіх цих випадках висока деперсоналізація поєднується з емоційною залученістю в роботу (низької виразністю симптому виснаження).

Як показали результати психологічної діагностики, професійне вигорання не є неодмінним атрибутом роботи вчителя або керівника освітнього закладу.

Список використаних джерел:

1. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach burnout inventory. Manual (3rd ed.). Palo Alto, Calif. : Consulting Psychologists Press, 1996. 34 p.
2. Burnout is rising in the land of work-life balance [Video by M. Savage and B. Derrier]. *BBC Worklife*. URL: www.bbc.com/worklife/article/20190719-why-is-burnout-rising-in-the-land-of-work-life-balance (дата звернення: 03.09.2019)

3. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация болезней: «профессиональный синдром» эмоционального выгорания. URL: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/ru/ (дата звернення: 26.09.2019)
4. Hubert S., Aujoulat I. Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 1021. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01021.
5. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2005. 132 с.
6. Китаев-Смык Л.А. Организм и стресс. Стресс жизни и стресс смерти. Москва : Смысл, 2012. 464 с.
7. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12. Социология. 2013. Вып. 4. С. 17–27.

Л.В. Цнота, викладач вищої кваліфікаційної категорії,
викладач-методист,
Чемеровецький медичний коледж,
сmt. Чемерівці, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

В рамках процесу модернізації освіти вища школа переходить на принцип, де навчання здійснюється не тільки заради отримання знань, а й для підготовки до конкретної справи.

Результати наукових досліджень свідчать, що недостатній рівень комунікативної компетентності випускників медичних вузів призводить до того, що в подальшому вони відчувають істотні труднощі в спілкуванні, встановленні міжособистісних відносин, не вміють відстоювати свою думку, переконувати, аргументувати, виходити з конфліктної ситуації.

Тому комунікативна компетентність необхідна для формування фахівця, який повинен розвинути певний рівень знань в сфері спілкування та практичних умінь, що забезпечують успішність комунікації (володіти соціальною перцепцією, розуміти, «подавати себе» в спілкуванні; оптимально будувати свою мову в психологічному плані, тобто володіти вміннями мовних і немовних контактів.

Комунікативна компетентність як педагогічне явище стала особливо актуальною в останнє десятиліття і є найважливішим елементом у процесі вивчення англійської мови, оскільки вона проявляється у всіх життєвих сферах.

Вивчали особливості культури спілкування й розвитку

комунікативних здібностей у професійній діяльності спеціаліста О. Баєва, О. Даниленко, О. Казарцева, С. Мельникова та ін. Комунікативний метод навчання іноземних мов досліджували О. Леонт'єв, Г. Рогова, С. Шатілов та ін. Проблему вивчення мови у процесі мовленнєвої діяльності досліджено у працях О. Бодальова, О. Киричука, Н. Кузьміної, О. Потєбні, А. Шахматова.

Незважаючи на різноманіття праць з досліджуваної проблеми, питання про формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців на заняттях англійської мови вивчено недостатньо. Зокрема, немає єдиного підходу до визначення поняття комунікативна компетентність майбутніх медичних працівників, не розкриті її зміст і сутність, не встановлені специфічні особливості комунікативної діяльності у медичних працівників, не визначені можливі шляхи формування комунікативної компетентності в освітньому процесі у вищій школі. Цим обумовлена необхідність розгляду проблеми дослідження на науково-теоретичній площині.

Аналіз літератури демонструє пильну увагу науковців до проблеми комунікативної компетентності. Важливою нерозв'язаною проблемою, на наш погляд, залишається проблема змісту комунікативної компетентності, котра часто не розмежовується із змістом мовленнєвої діяльності.

Під комунікативною компетентністю науковці С. Максименко, М. Заброцький розуміють здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До її складу входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння технікою спілкування [2, с.7].

Структура компетентності у спілкуванні спеціально аналізується у роботах С. Петрушина [4]. На його думку, до складу компетентності слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички) і емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти.

Під поняттям “комунікативні вміння” М. Філоненко розуміє „володіння різними функціональними стилями, тобто вміння використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної мовленнєвої ситуації, додержання правильної літературної вимови, правопису, лексичних, граматичних і орфоепічних норм” [5, с.13]. Тому ефективний комунікативний розвиток особистості майбутнього фахівця передбачає не лише знання лінгвістичних засад, а й усвідомлення психологічних та психолінгвістичних чинників розвитку комунікативних умінь і навичок студентів, серед яких виділяємо: розуміння психологічної сутності формування умінь і навичок комунікації, знання особливостей протікання

процесів сприйняття й породження мовлення, володіння рецептивними (слухання й читання) і продуктивними (говоріння й письмо) видами мовленнєвої діяльності, враховування рівня “пізнавальних можливостей, професійних мотивів й інтересів, специфіки майбутньої професійної діяльності, розуміння суті психологічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності” [1, с.75].

Вважаємо, що формування комунікативних умінь можливо лише на базі лінгвістичної і мовленнєвої компетентності.

Створюючи дієву систему роботи на заняттях з англійської мови на текстоцентричних засадах, що спрямована на розвиток комунікативних умінь і навичок особистості майбутнього фахівця необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, рівень їхніх пізнавальних можливостей, професійних мотивів, специфіку майбутньої професійної діяльності, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності, яка відображає психіку діяльності студента, розвиток і вираження його інтелекту й емоцій, мовних здібностей.

Викладач при використанні комунікативного підходу, як правило, виступає в якості помічника, друга, порадирика. Основна увага приділяється груповому навчанню. Завдання викладача і студентів – навчитися працювати спільно, відійти від індивідуалізованого навчання. Студенти на заняттях англійської мови вчаться слухати своїх товаришів, вести бесіди і дискусії в групі, працювати над проектами разом з іншими учасниками групи. Серед методів навчання перевагу надаємо активним (проблемні, дискусійні, ігрові та неігрові), які забезпечують свідомий і активний розвиток комунікативних умінь і навичок студентів.

Важливу роль у підвищенні ефективності зазначених методів і прийомів відіграє продумане використання засобів навчання, що допомагають правильно спрямовувати й керувати навчальною діяльністю студентів, виконувати ряд завдань: ілюструвати теоретичні положення, давати ґрунтовні знання, сприяти вдосконаленню вмінь і навичок, розвивати мислення, пам'ять, увагу та уяву студентів. До засобів навчання зараховуємо навчальні посібники, підручники, мультимедійні джерела, схеми, опорні схеми, словники, електронні посилання, дидактичний матеріал на текстовій основі (дібрані навчальні тексти, збірники вправ, довідники, словники), ТЗН.

Висновки. Отже, засоби навчання виступають матеріалом і джерелом для застосування розвитку комунікативних умінь і тим самим сприяють розвитку пізнавальних інтересів студентів і свідомому засвоєнню знань. Система лінгводидактичних засад розвитку комунікативних умінь особистості майбутнього фахівця знаходиться в тісному взаємозв'язку й взаємозалежності підходів, закономірностей, принципів, методів, прийомів, засобів навчання та форм організації роботи на заняттях з англійської мови.

Список використаних джерел:

1. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
2. Максименко С.Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування. Київ : Главник, 2005. 112 с.
3. Онуфриева Л.А., Чайковская О.Н. Особенности коммуникативной компетентности будущих психологов. *Философия и социальные науки в современном мире : материалы междунар. науч. конф. к 30-летию фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 26-27 сентября 2019 г./* Белорусс. гос. ун-т : редкол.: В.Ф. Гигин (пред.) и др. Минск : БГУ, 2019. С. 720–724.
4. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек). Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 256 с.
5. Філоненко М.М. Психологія спілкування: підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

О.М. Чайковська, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одне із головних завдань освітньо-виховного процесу у школі є формування самостійної, творчо мислячої особистості учня початкової школи та розвиток його здібностей, креативних зокрема. Проблема розвитку креативного потенціалу особистості в молодшому шкільному віці набула в останні роки яскраво виявленої соціальної значущості.

Дослідженням проблеми креативності у вітчизняній психології й педагогіці займалися такі вчені: О. Запорожець, В. Козаков, О. Кондратюк, В. Семиченко, О. Матюшкін та інші.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема творчого потенціалу розкривається в дослідженнях Д. Богоявленської, А. Брушлінського, І. Волкова, Г. Глової, А. Коваленко, А. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляко, А. Савенкова, С. Симоненко, Є. Яковлевої та інших, а також зарубіжних дослідників таких, як: Д. Рензулі, Д. Фельдхьюсен, Т. Любарт, Р. Гілфорд, Е. Фромм, Е. Торренс, А. Маслоу,

М. Генрі, У. Рассел та інші. В означених дослідженнях особлива увага приділяється виокремленню сутнісних характеристик творчого потенціалу особистості, розгляду структури, принципів формування та розвитку. Креативність, як важливу характеристику самоактуалізації розглядали А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс.

Досить ґрунтовно питання про розвиток креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку вивчали Ю. Гільбух, В. Дружинін, В. Моляко, О. Матюшкін, Л. Обухова, Н. Хазратова, А. Леві та ін.). І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Діденко, О. Леонтьєв та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення.

Незважаючи на велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення креативності, різноманіття аспектів і підходів у визначенні природи креативності, у виділенні умов реалізації і розвитку креативних якостей особистості значне коло питань залишається недостатньо розробленим. Зокрема, це відноситься до розробки проблеми розвитку креативності дітей на різних вікових етапах, визначення механізмів прояву та формування креативних якостей особистості в різні вікові періоди.

Вирішення даних проблем має особливе значення відносно молодшого шкільного віку. Це обумовлено як рядом теоретичних положень, які розкривають доцільність дослідження креативності дітей молодшого шкільного віку (Л. Виготський, Ю. Гільбух, О. Гарнець, В. Кудрявцев, О. Яковлева та ін.), так і практичною значущістю щодо впливу особливостей мікросередовища на розвиток креативності молодших школярів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень (В. Беліч, Г. Буш, Г. Батіщев, Д. Говорун, О. Леонтьєв, Б. Теплов та ін.) показав, що погляди вчених на поняття «творчість» та «креативність» неоднозначні.

Визначаючи поняття "креативні здібності", ми поділяємо думку А. Хуторського [7], який розглядає дане поняття як «комплексні можливості учня у скоєнні діяльності і дій, спрямованих на творення ним нових освітніх продуктів».

Проблема визначення компонентів, складових креативних здібностей учнів, на сьогоднішній день в психолого-педагогічній літературі залишається дискусійною. Спираючись на дослідження Л. Виготського, В. Дружиніна, Т. Кудрявцева, А. Петровського можемо виділити наступний компонентний склад креативних здібностей молодших школярів: творче мислення, творча уява і застосування методів творчості учнями в процесі виконання творчих завдань.

Незважаючи на різні трактування в науковій літературі виділених компонентів креативних здібностей, багато вчених відзначають, що для розвитку творчого мислення та творчої уяви учнів необхідний розвиток

вміння вирішувати творчі завдання, які передбачають систематичне і послідовне перетворення дійсності, опір на суб'єктивний досвід учнів, що становить основу системного, діалектичного мислення, довільної, продуктивної, просторової уяви, застосування евристичних і алгоритмічних методів організації творчої діяльності учнів.

Аналіз існуючих визначень поняття «креативність» показує, що вони відрізняються за основними компонентами, що знаходяться в центрі вивчення. Такими найчастіше є або продукт, або процес, або здатність, або риса особистості, або сукупність особистісних і соціальних факторів.

Дж. Гілфорд [2] за основу креативності, як загальної творчої здібності, брав операцію дивергенції. Він виділяє такі параметри креативності, як здатність до виявлення постановки проблеми, здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми.

П. Торренс [8] визначав креативність як процес, який породжується сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації невизначеності і дефіциту інформації. Він виділяє чотири характеристики креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість).

Креативність, з точки зору Р. Стернберга [6], передбачає здатність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність, готовність протистояти думку оточуючих. В якості важливої складової він виділяє здатність створювати «продуктивні метафори».

Д. Богоявленська [1], спрямовуючи свої погляди на цю проблему, зазначає, що основним показником творчості є інтелектуальна активність, представлена пізнавальним (загальні розумові здібності) і мотиваційним компонентами.

Численні роботи, присвячені вивченню креативності особистості, наголошують на необхідності її вивчення у взаємозв'язку з пізнавальними процесами (В. Дружинін, В. Давидов, А. Матюшкін, В. Кудрявцев, Д. Фельдман та ін.). Щодо молодшого шкільного віку це продиктовано тим, що дитина як суб'єкт може реалізувати свої можливості через пізнавальну активність, розумові здібності, специфічні для даного вікового періоду види діяльності.

Проаналізувавши умови розвитку креативності в молодшому шкільному віці, доцільно виділити зовнішні чинники: характер і систему сімейного виховання; відносини між батьками; спілкування з дорослими і однолітками; забезпечення психологічної безпеки, тобто поваги до дитини, вплив школи; внутрішні чинники: вікові особливості; індивідуально-психологічні особливості особистості; чинник самовиховання; відкритість новому досвіду, спонтанність, можливість оперувати образами й поняттями; стратегії мислення.

Найбільш важливими періодами входження і реалізації у творчій діяльності В. Моляко вважає дошкільний період, молодший шкільний вік та етап професіоналізації – становлення молодого спеціаліста [5, с. 3]. Дані про важливість молодшого шкільного віку для розвитку творчих здібностей наведені також у роботах В. Давидова [3] і О. Дусавицького [4] й багатьох інших.

Проаналізувавши питання доцільності допомоги в розвитку креативних здібностей, ми поділяємо думку вчених про те, що необхідна допомога, особливо з боку осіб, що безпосередньо контактують з дітьми, і саме в молодшому шкільному віці.

Висновки. Отже, з метою формування креативних здібностей школярів у процесі навчання необхідно поєднувати їх наочно-пізнавальну й творчу діяльність. Цілеспрямоване тренування гнучкості мислення, асоціативності, використання фантазії, інтуїції, уяви, дослідницьких методів навчання – все це сприяє розвитку творчих здібностей учнів. Крім того, однією із найголовніших умов розвитку креативних здібностей школярів є створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується атмосферою взаємної пошани, дружелюбності, делікатності, створює комфортні умови для творчої роботи й розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості, сприяє формуванню й розвитку креативного потенціалу учнів.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 1. С. 85–96.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 1965. 14 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
4. Дусавицький О.К. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики. *Сучасні шкільні технології*. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. С. 85–94.
5. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
6. Стернберг Р. Практический интеллект. Санкт-Петербург, 2002. 272 с.
7. Хуторской А.В. Принцип человекосообразности и его роль в обновлении современного образования. *Инновации в образовании; человекосообразный ракурс: сборник научных трудов*; под ред. А.В. Хуторского. Москва : ЦДО «Ейдос», 2009. С. 10–20.
8. Torrance E.P. The Search for Satori and Creativity. – Buffalo N.Y.: Creative Education Foundation, 1979. P. 259–271.

О.А. Чеканська, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Ю.П. Данчук, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Актуальність теми. Українське суспільство останнім часом переживає значні та швидкі трансформації як в економічній, так і в соціальній сферах. Цей процес охоплює також і сферу освіти, де завдяки динамічним змінам поступово формується новий тип спеціаліста, характерною рисою якого є його професійна діяльність у відповідних соціальних інститутах суспільства. Якісна підготовка такого спеціаліста в системі вищої освіти, зважаючи на масштабний характер змін сучасної освітньої парадигми, можлива на основі реалізації принципів компетентнісного підходу, що обумовлює необхідність формування високого рівня професійної компетентності самого педагога [2].

Формування й розвиток професійної компетентності педагога вищого навчального закладу визначається не лише глибокими знанням фахових наук, професійними вміннями та навичками, а й постійним вдосконаленням власної психологічної культури, розширенням сфери психологічних знань та вмінь із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей всіх учасників навчально-виховного процесу [1; 3].

Формування висококомпетентного педагога (викладача) нового типу – фахово та психологічно грамотного, ініціативного, налаштованого на діалог в процесі навчальної діяльності, є на сучасному етапі розвитку суспільства актуальним завданням системи вищої освіти не тільки в умовах навчання майбутнього педагога (викладача), але й у ході його практичної діяльності [4].

Розкриттю різних аспектів проблеми професійної компетентності фахівця присвячено чимало теоретичних і практичних досліджень. З позицій діяльнісного підходу дану проблематику розкривають праці К.О. Абульханової, Б.Г. Ананьєва, А.О. Деркача, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С. Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна та ін. Динаміку процесу формування й розвитку професійної компетентності та її системогенез досліджували О.О. Бодальов, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.В. Петровський, В.Д. Шадріков та інші науковці. Не зважаючи на різні підходи в тлумаченні поняття «професійна компетентність», дослідники сходяться на тому, що її необхідно розглядати як інтегративну якість фахівця, в основі якої лежить методологічне положення про діяльнісну сутність особистості, а також активну роль особистості в оволодінні

професійними знаннями, вміннями і навичками в процесі особистісного розвитку [2; 5].

Проблемі дослідження різних аспектів процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога присвятили свої праці І.Д. Бех, Р.П. Вдовіченко, Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, З.Н. Курлянд, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, О.В. Овчарук, Н.В. Чепелева та інші вчені. Аналіз теоретичних підходів і концепцій дає можливість констатувати їх велику різновекторну спрямованість, що свідчить про складність і багатоаспектність структури такої якості, як професійна компетентність педагога (викладача). В той же час у працях переважної більшості дослідників відзначається, що в структурі концептуальної моделі професійної компетентності педагога важливе місце займає психологічна складова (психологічна компетентність) [3; 4].

Багато дослідників, зокрема, А. Дружилов, В.Г. Зазикін, Є.О. Климов, Н.І. Лісова, О.В. Полуніна та ін., зазначають, що на сучасному етапі немає однастайності щодо єдиного та чіткого визначення поняття психологічної компетентності фахівця, зокрема педагога. Такий стан даної проблеми обумовлює нагальну необхідність подальшої теоретичної розробки та уточнення основних понять з даної проблематики [1].

Як зазначають Б.А. Дьяченко, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Є.Ф. Зеєр, процес динамічного формування психологічної компетентності педагога системи вищої освіти повинен відбуватися на основі систематизованих психологічних знань та розвитку пов'язаних із цим вмінь разом із використанням підготовчих технологій в процесі професійної підготовки та в ході подальшої фахово-педагогічної діяльності [5].

Психологічна компетентність педагогів є важливою складовою їхньої професійно-педагогічної компетентності й виступає як динамічна професійно-особистісна якість фахівця вищої школи, яка активно впливає на рівень його професійної компетентності та психолого-педагогічного професіоналізму.

Психологічна компетентність викладача розглядається як система фахових компетентностей, що функціонують на основі прикладних психологічних знань стосовно людини як особистості та індивідуальності, задіяної в індивідуальну або спільну діяльність, яка здійснює професійні та інші взаємодії. Це система знань, що дозволяє добре розбиратися в особистості студентів, точно визначати їх особистісні та характерологічні особливості, мотиви поведінки та діяльності, суб'єктивні детермінанти стосунків і на основі пов'язаних із цим умінь здійснювати ефективний вплив на суб'єктів педагогічної діяльності. Психологічна компетентність майбутнього викладача також відзначається психологічно-компетентнісним підходом до особистості самого викладача, що дає можливість забезпечувати професійно-особистісний розвиток на основі самопізнання та самоефективності [3; 5].

Структура психологічної компетентності майбутніх викладачів визначається як динамічна взаємопов'язана сукупність складових компетентностей, які взаємодіють і розвиваються в комплексі одночасно, проявляючись у процесі вирішення професійно-психологічних задач різного рівня складності. Структура психологічної компетентності майбутнього викладача визначається як взаємозв'язаний комплекс соціально-психологічної, комунікативної, соціально-перцептивної, аутопсихологічної компетентностей та комплексу особистісних характеристик соціальної спрямованості викладача [2; 3].

Висновки. Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив, що не всі параметри психологічної компетентності викладачів оптимально сформовані для ефективної психолого-педагогічної діяльності в умовах комунікативно-організованого навчання у вищому навчальному закладі. Застосування в ході формування експерименту комплексної програми розвитку психологічної компетентності майбутніх викладачів дозволяє відзначити динаміку підвищення рівня сформованості психологічної компетентності викладачів, що підтверджено зростанням рівня параметрів і факторів розвитку психологічної компетентності майбутніх фахівців.

Перспективи подальшого дослідження проблеми підвищення рівня сформованості психологічної компетентності майбутніх викладачів можуть бути пов'язані з пошуками засобів інтенсифікації психологічного впливу викладача на суб'єктів навчання в процесі комунікативно-організованого викладання на основі професійно-особистісного зростання у сфері психологічної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Ахмедова Д.З. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя / Д.З. Ахмедова, Л.И. Гурье. – Казань, 2001. – 111 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект / О.І. Гура. – Запоріжжя, 2006. – 331 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К., 2004. – 112 с.
4. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – СПб. : САМ ВЕН, 1997. – 207 с.
5. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 6–15.

В.І. Шебанова, доктор психологічних наук,
доцент, професор кафедри практичної психології,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

А.О. Чхайдзе, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна

ОБҐРУНТУВАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ЩОДО АНАЛІЗУ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У КОНТИНУУМІ «НОРМА – ПАТОЛОГІЯ»

На сьогодні існує два традиційних підходи до добору методичних засобів щодо вивчення порушень харчової поведінки як з метою проведення психодіагностики, так і з метою оцінювання динаміки їх зрушень після проведення психологічної корекції (терапії). Особливості цих підходів зумовлені теоретичними позиціями щодо природи порушень харчової поведінки, які зазвичай взаємодоповнюють один одного. Відповідно до підходу (що зазвичай є доповненням до тестового підходу) ефективність психологічної корекції щодо розладів харчової поведінки оцінюють за кількісними показниками зміни маси тіла за весь курс лікування/за кожний тиждень шляхом розрахунку зайвої ваги (патент РФ №2314783, 2008; патент РФ №2104719, 1998). До того ж конкретним показником ефективності психологічної корекції вважають зменшення частотності характерних патологічних проявів харчової поведінки стереотипно-ритуального характеру, які властиві клінічним формам нозологічних одиниць (зокрема зменшення частотності нападів обжерливості, процедур очищення після їжі, нав'язливого вимірювання об'ємів власного тіла тощо). Однак перераховані вище методи дають можливість оцінити лише соматичний вимір (зовнішні параметри) ефективності корекції поведінкових розладів, але не дозволяють зрозуміти психологічних механізмів за рахунок яких відбуваються ці зміни.

Відповідно до другого підходу, для оцінювання ступеня прояву типових проблем характерних для розладів ХП, зазвичай спираються на батарею тестових методик. Найпопулярніші з них це опитувальник харчової поведінки DEBQ (Van Strien et al., 1976), діагностична шкала EDDS (Stice et al., 2000), опитувальник EAT-26 (Eating Attitudes Test-26, Garner, Garfinkle, 1997), призначений для визначення дезадаптивних харчових переваг, поведінки і думок, пов'язаних з ними [4; 6]. Але означені методики не адаптовані українською мовою і є версіями іншомовного походження (німецькомовного та англomовного походження). Крім того, діагностична ефективність цих методик перевірена лише в деяких країнах (Німеччині, Франції) [3, с. 136]. На цьому тлі виокремлюється опитувальник для визначення схильності до виникнення порушень харчової поведінки, що є україномовною версією опитувальника EAT-26, але цей тест містить 202 запитання і, відповідно, потребує багато часу [3, с. 137]. Отже, методики

цього підходу обмежуються дослідженням множини об'єктивних симптомів або певних стильових особливостей харчової поведінки, які визначають етіологічні та клінічні прояви цього виду порушення. З цим пов'язані обмеження цього методологічного підходу – він не може досягнути якісних взаємозв'язків між ставленням до їжі, тіла/ваги, себе як особистості, особливостей впливу мікросоціуму особи щодо ситуації прийому їжі тощо. Навіть якщо відповідно до цього підходу додатково використовують діагностичні інструменти для визначення формалізованих взаємозв'язків між характерологічними рисами особистості та стильовими особливостями порушеної харчової поведінки пацієнтів (наприклад, структурний профіль Basic ID (A. Lazarus, 2001; характерологічна методика Кейрсі; опитувальник ММРІ або його модифікації – СМІЛ, Л. М. Собчик, 2005 та ін.), це мало що додає до розуміння феноменологічних особливостей ХП конкретної особи, тому що, як наголошує Р. Резник: «Смисл – це зв'язок між фігурою і фоном. Смисл не у фігурі і не у фоні, він у зв'язку між ними обома» (цит.: Н. М. Лебедева) [2, с. 64]. Отже, щоб зрозуміти особливості поведінки, особливо проблемної/порушеної, необхідно з'ясувати, яким саме чином люди здійснюють свій вибір у бік відхилення від норми, як організують своє буття-існування, особливості суб'єктивної картини їхнього життєвого шляху). Іншими словами, особливості проявів проблемної ХП як феноменологічного явища тілесності, яке завжди є суб'єктивним явищем, існуючим у свідомості конкретної особи, що відображає її особливу реальність, неможливо дослідити поза межами феноменологічного підходу.

Підтвердження означеної позиції знаходимо у наукових розвідках ряду авторів, які актуалізують феноменологічні ідеї у формі нарративу та використання дискурс-аналізу (Д.М. Єсипенко, Н.Ф. Каліна, О.В. Косілова, Р.Д. Ленг, О. Періг, В. Скіртач, М. Фуко, Н.В. Чепелева та ін.). Так, на думку К. Ясперса докладні феноменологічні самоописи мають виняткову цінність, тому що психологічна та клінічна казуїстика слугує підтвердженням досвіду навіть там, де феномен явно зрозумілий [7, с. 202]. Слушну думку щодо дослідження геному розвитку у феноменологічній площині висловлює також В.П. Зінченко: «Феноменологія це місце інтеріоризації засобів медіації, місце, де здійснюється побудова внутрішнього плану діяльності, де проходять внутрішні рухи душі, переплавляються і зароджуються людські сутнісні сили, які дають імпульси до породження нових форм поведінки... Феноменологічний план ...настільки ж реальний, як і онтологічний...без цього рівня не можна зрозуміти джерела і рушійні сили саморозвитку людини, спонтанність і свободу її поведінки, діяльності, свідомості» [1, с. 146]. Така думка перегукується з позицією Т.М. Титаренко, котра зауважує: «Постнекласична особистість розглядається передусім у межах нарративної, дискурсивної психології» [5, с. 13] і саме тому все більш популярними в гуманітарних дослідженнях стають якісні – інтерпретативні, дескриптивні, нарративні – способи пізнання, і тому значущість класичного біографічного методу знов починає зростати [5, с. 14]. Іншими словами, Я-нарративи, висвітлюючи ставлення людини до певних подій її життя через психосемантичні зв'язки між різноманітними мовними одиницями,

дозволяють отримати доступ до індивідуальних суб'єктивних дискурсів як живих асоціативних зв'язків між когніціями та емоціями. Узагальнюючи вагомий науковий доробок багатьох дослідників екзистенційної парадигми, зокрема феноменологічного напряму трактування людського існування (представниками якого є Дж. Б'юдженталь, М. Вертгеймер, Е. Гуссерль, З.С. Карпенко, В.П. Москалець, М. Мерло-Понті, М.В. Савчин, П. Тілліх та ін.) доходимо висновку, що з позиції феноменологічного підходу людина як об'єкт вивчення не може піддаватися типологізації, бо вона в принципі автентична, унікальна й самодостатня.

Поділяючи погляди науковців, вважаємо, що саме феноменологічна орієнтація дослідження та дискурс-аналіз індивідуальних наративів дозволяє підійти до суб'єктивного світу особистості як до певного досвіду, який виявляє різні сторони його суб'єктивного розуміння щодо мотивації та особливостей проявів різноманітних форм харчової поведінки. Це дозволить визначити багатоаспектність досліджуваної проблеми, оскільки харчова поведінка як психосоматичний синдром (з позиції психології тілесності) у значному ступені визначається саме суб'єктивними мотивами особистості та залежить від особливостей базових структур її суб'єктивного досвіду, особистісних смислів знаково-символічної моделі (суб'єктивних дискурсів), які детермінують і спрямовують поведінку.

Висновки. Отже, вивчення проблемної харчової поведінки конкретної особистості з необхідністю вимагає від дослідників врахування взаємозв'язків не тільки між внутрішніми і зовнішніми чинниками, але й врахування контексту її життєвого шляху. Іншими словами, застосування логіки феноменологічного підходу дозволяє дослідити індивідуальну неповторність харчової поведінки суб'єкта, пізнати витoki тих чи інших відхилень, його свідомих та несвідомих проявів, рефлексія яких сприяє його внутрішній гармонізації.

Список використаних джерел:

1. Зинченко В.П. Психология телесности между душой и телом / В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ, 2005. – 736 с.
2. Лебедева Н.М. Путешествие в гештальт: теория и практика / Н.М. Лебедева, Е.А. Иванова. – СПб. : Речь, 2004. – 555 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2007. – 1040 с. (Серия «Справочник практического психолога»).
4. Нижник А.Є. Харчова поведінка молоді як предмет психологічного дослідження / А.Є. Нижник // Наукові записки. Серія «Психологія та педагогіка». – 2013. – Вип. 22. – С. 136–140.
5. Титаренко Т.М. Постмодерна особистість в динаміці самоконструювання / Т.М. Титаренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К., 2010. – Т. 2, вип. 6. – С. 5–14.
6. Шебанова В.І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. – 612 с.
7. Ясперс К. Язык / [пер. с англ. А.Н. Портнов, М.А. Кукарцева] / К. Ясперс // Философия языка и семиотика. – Иваново : ИвГУ, 1995. – С. 184–203.

Т.І. Щербак, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Сучасні реалії вимагають, щоб кожна людина в суспільстві виступала як суб'єкт з широкими можливостями вибору. Звідси випливає, що система освіти, з одного боку, повинна відповідати вимогам суспільства, що змінюються, а з іншого, необхідно забезпечити всебічний розвиток особистості з урахуванням її життєвої позиції, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій. Розвиток особистості молодого людини та її становлення в суспільстві як фахівця тісно пов'язані з періодом здобуття освіти у вищому навчальному закладі.

У процесі модернізації освітньої діяльності вищої школи зростає необхідність більш поглибленої розробки проблем адаптації особистості студента. Тому вивчення соціально-психологічної адаптації студентської молоді досить актуально і являє теоретичний і практичний інтерес.

У зв'язку з цим актуальною стає своєчасна діагностика студентів з труднощами в адаптації, що дозволить своєчасно розпочати надавати їм адресну психолого-педагогічну допомогу і підтримку. Емпіричне дослідження соціально-психологічної адаптації проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Основним дослідженням було охоплено 32 студенти.

Розглянемо результати отримані за багаторівневим особистісним опитувальником (БОО) «Адаптивність» А. Г. Маклакова, С. В. Чермяніна. Перейдемо до інтерпретації основних шкал методики «Адаптивність». За шкалою НПС переважають показники високого (25%) та середнього рівня (65,63%), що відповідно вказує на високий та середній рівень нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції, високу та адекватну самооцінку і реальне сприйняття дійсності досліджуваними. Незначна частина опитаних характеризується низьким рівнем поведінкової регуляції, певною схильністю до нервово-психічних зривів, відсутністю адекватності самооцінки і реального сприйняття дійсності.

Виходячи з результатів за шкалою «Комунікативні особливості (здібності)», можемо стверджувати, що переважаюча більшість респондентів відзначається високо- та середньо- розвиненими комунікативними здібностями (28,13% та 59,37%) , легко встановлюють контакти з товаришами, оточуючими, не конфліктні. Низький рівень розвитку комунікативних здібностей, утруднення в побудові контактів з оточуючими, прояв агресивності, підвищена конфліктність характерні для 12,5% досліджуваних.

Показники шкали «моральна нормативність» свідчать, що здатні реально оцінювати свою роль в колективі, орієнтуватися на дотримання загальноприйнятих норм поведінки 21,88% студентів на високому рівні та 65,62% першокурсників на середньому рівні. На низькому рівні моральна нормативність виявляється у 12,5% опитаних, відповідно, їх можна оцінити як таких, що не можуть адекватно оцінити своє місце і роль в колективі, не прагнуть дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки (див. рис. 2.3).

Підсумкова оцінка за шкалою «Особистісний адаптивний потенціал» вказує, що серед групи досліджуваних найменше студентів з низьким рівнем адаптації – 18,75%. Особи цієї групи мають ознаки явних акцентуацій характеру і деякі ознаки психопатій, а їх психічний стан можна охарактеризувати, як прикордонний. Можливі нервово-психічні зриви. Особи цієї групи мають низьку нервово-психічну стійкість, конфліктні, можуть допускати асоціальні вчинки. Потребують спостереження психолога.

На середньому рівні у першокурсників виражений ОАП у 56,25%. Більшість осіб цієї групи мають ознаки різних акцентуацій, які в звичних умовах частково компенсовані і можуть проявлятися при зміні діяльності. Тому успіх адаптації багато в чому залежить від зовнішніх умов середовища. Ці особи, як правило, мають невисоку емоційну стійкість. Процес соціалізації ускладнений, можливі асоціальні зриви, прояв агресивності і конфліктності. Функціональний стан в початкові етапи адаптації може бути порушено.

Групу першокурсників з хорошими адаптаційними здібностями становить чверть досліджених - 25%. Особи цієї групи легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко «входять» в новий колектив, досить легко і адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки і соціалізації. Як правило, не конфліктні, мають високу емоційну стійкість. Функціональний стан осіб цієї групи в період адаптації залишається в межах норми, працездатність зберігається.

За шкалами другого рівня опитувальника виражених ознак дезадаптаційних порушень, які потребують консультації психіатра та за якими показана комплексна психологічна і фармакологічна корекція виявлено не було.

За результатами тесту-опитувальника «Наскільки ти адаптований до життя» А. В. Фурмана з'ясовано, що серед досліджених переважаюча більшість є адаптованими (84,37%), тобто спостерігається гармонійність між суб'єктивними цілями і результатами діяльності, що супроводжуються позитивним ставленням - оцінкою, розумінням, прийняттям тощо – особистості до навколишнього світу і самої себе. Осіб, що знаходяться на рівні дезадаптованості виявлено не було. Неадапованих серед опитаних першокурсників - 15,63% (рис. 1).

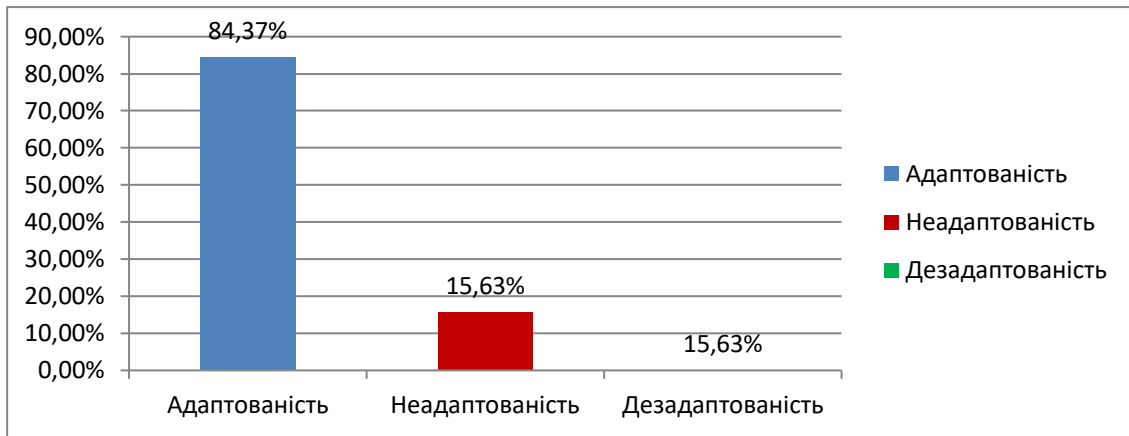


Рис. 1 Показники особистісної адаптованості (за тестом-опитувальником «Наскільки ти адаптований до життя» А. В. Фурмана)

Разом з цим тест-опитувальник має додаткові можливості виявляти рівні функціонування особистісної адаптованості. Отже, серед адаптованих на високому рівні функціонування перебувають 21,88% студентів, інші – на середньому рівні. Серед неадаптованих більшість (9,38%) функціонують на неочевидному рівні.

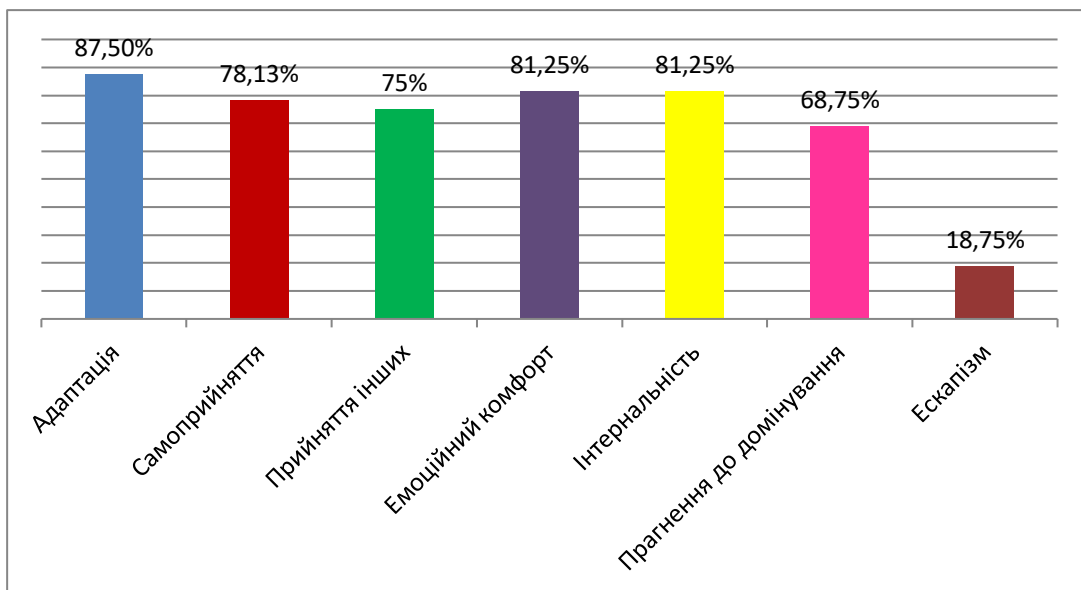


Рис. 2 Показники соціально-психологічної адаптованості (за методикою К. Роджерса-Р. Даймонда)

Перейдемо до розгляду даних отриманих за методикою дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса-Р. Даймонда (рис. 2). Переважна більшість опитованих (87,5%) виявляє адаптивність, тобто є пристосованими до існування в суспільстві відповідно до вимог цього суспільства і до власних потреб, мотивів і інтересів. Досліджувані виражають дружність по відношенню до власного «Я» (схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку)

(78,13%). Третина наших респондентів характеризується прийняттям людей, схваленням їхнього життя і ставлення до себе в цілому, очікують позитивного ставлення до себе оточуючих. За характером основних емоцій 81,25% першокурсників відчують емоційний комфорт: оптимізм, врівноваженість, відчуття благополуччя.

Активним об'єктом власної діяльності серед досліджуваних відчуває себе 81,25%, тобто виявляють особисту відповідальність і компетентність.

Показник «прагнення до домінування» вказує на те, що 68,75% студентів-першокурсників прагнуть домінувати в міжособистісних стосунках, прагнуть до лідерства, керівництва у прийнятті рішень. При цьому досліджувані не прагнуть уникати проблемних ситуацій та їх вирішення.

Висновки. Виходячи із отриманих нами результатів, можемо стверджувати, що більшість досліджених студентів-першокурсників виявляють соціально-психологічну адаптованість, яка передбачає самостійне і продуктивне виконання навчальної діяльності, відповідність рольовим очікуванням, які висуваються групою, і вимогам, що висуваються навчальною діяльністю.

Список використаних джерел:

1. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 27–46.
2. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С.76–78.
3. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи / С.П. Иваненков. – СПб, 2003. – 126 с.
4. Кондрашова В.П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе / В.П. Кондрашова // Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. – Воронеж, 1992. – С.111–133.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

МАТЕРІАЛИ
V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
24 ЖОВТНЯ 2019 РОКУ

КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ – КИЇВ – ХЕРСОН – ЖЕШІВ – БРЕСТ –
МІНСЬК, 2019

Головний редактор	Л.А. Онуфрієва
Головний науковий редактор	С.Д. Максименко
Заступники головного редактора	Аркадіуш Мажец, Марек Палюх, Беата Анна Пєхота
Відповідальний секретар	О.А. Чеканська

Матеріали подано мовою оригіналу. Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів. Редколегія не завжди поділяє погляди авторів матеріалів. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 21.10.2019 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 6,51. Тираж 300. Зам. 253

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»