

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кафедра загальної та практичної психології
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща)
Кафедра психології Брестського державного університету
імені О.С.Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь)
Інститут Едукології та соціальної роботи філософського факультету
Пряшівського університету (м. Пряшів, Словачка Республіка)
Навчальний Комплекс Громадських Шкіл у Копитовій
(м. Копитова, Республіка Польща)



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

**на пошану професора А.І. Шинкарюка та
до Дня народження Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка**

МАТЕРІАЛИ КРУГЛОГО СТОЛУ З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ

28 жовтня 2015 року

Київ – Кам'янець-Подільський – Жешів – Пряшів – Брест – Копитова, 2015

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
А 43

Рецензенти:

- У. Груца-Мьонсік** – доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Інститут педагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща
- Ж.П. Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Редакційна колегія:

Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний редактор); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет (Республіка Польща) (заступник відповідального редактора); **Беата Земба**, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної і ресоціалізаційної педагогіки, Жешівський університет (Республіка Польща) (заступник відповідального редактора); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка), **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **Л.М. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.А. Михальська**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.С. Славіна**, кандидат психологічних наук, доцент; **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент; **О.А. Чеканська**, кандидат психологічних наук (відповідальний секретар).

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 9 від 24 вересня 2015 р.)*

А43 Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи на пошану професора А.І. Шинкарюка та до Дня народження Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 28 жовтня 2015 р. : Матеріали Круглого столу з міжнародною участю / за ред. Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. – 134 с. – Укр., рос., польсь., англ.

У матеріалах Круглого столу з міжнародною участю окреслено проблеми експериментальної психології, висвітлено теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку особистості; результати емпіричних досліджень у галузі психології і педагогіки.

Матеріали адресуються як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431

ЗМІСТ

Конет І.М., Онуфрієва Л.А. На пошану професора А.І. Шинкарюка (1952-2015).....	7
Максименко С.Д. Особистість як об'єкт генетичної психології.....	12
Алексеева И.А. Проект «Творческие идеи для урока коммуникативной направленности»..	15
Балогова Беата Diskusia za okruhlym stolom s témou: Prečo sa znižuje status profesie sociálnej práce? Čo prináša zníženie miery profesijnej identity?.....	17
Богущька Т.О. Основні напрями експериментальних досліджень властивостей нервової системи.....	19
Ващенко І.В. Особливості правосвідомості у працівників з різним стажем занурення в професійне середовище.....	23
Вичавский Бронислав Роль и значение группы ровесников в процес се воспитания детей.....	25
Гаврилович А.А. Теоретико-емпирические исследования социально-психологического климата в спортивной команде.....	27
Гевчук Н.С. Теоретичний аналіз проблеми виховання дітей трудових мігрантів....	29
Гончарук Н.М. Комунікативна позиція у спілкуванні.....	31
Гоцуляк Н.Є. Роль особистості вчителя в становленні особистості учня.....	33
Грубі Т.В. Теоретичний аналіз основних підходів до визначення лояльності персоналу до організації.....	34
Gruca-Miąsik U. Opieka, jako wyzwanie dla współczesnych pokoleń.....	36
Губарева Г.А. Эмпирические данные о развитии эмоциональных отношений в подростковом возрасте и семейное воспитание.....	38
Гудима О.В. Образ світу учнів старших класів із комп'ютерною залежністю.....	41
Данчук Ю.П. Підходи до вивчення психічної регуляції і саморегуляції особистості.	42

Дідик Н.М. Експериментальні методи дослідження особистісної зрілості студентів.....	44
Дорофей С.В. Психологічна основа творчої активності.....	46
Дубовик О.М. Структурні компоненти професійної діяльності майбутнього спеціального психолога.....	48
Жиляк Н.В. Аналіз результатів емпіричного дослідження регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань.....	50
Коваль І.В. Психологічні засади навчання іноземної мови студентів технічного ВНЗ.....	53
Крауз Антони Порабощённое достоинство ребенка XXI века – глобальная социальная опасность.....	55
Кузьмінська Є.О. Особливості формування словникового запасу розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.....	59
Куриця А.І., Куриця Д.І. Дослідження умов ефективного розвитку лідерських якостей студентів.....	61
Логвіна-Бик Т.А., Бик Н.В. Експериментальний метод у системі професійної підготовки майбутніх фахівців.....	63
Максименко К.С. Современное состояние личностно-ориентированной психотерапии украинской психотерапевтической школы.....	66
Маликовский Радослав Семья как воспитательная среда.....	69
Медведская Е.И. Исследование информационных компетенций, обеспечивающих успешность в современном мире.....	72
Михальська С.А., Гулей А.О. Особливості розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку.....	74
Михальчук Н.О. Емпіричні методи дослідження розуміння літературних творів старшокласниками.....	76

Мьонсо Януш	
Общественное образование и медиатизация как самые большие вызовы для образования.....	80
Окулич Н.А.	
Особенности профессиональной мотивации мужчин и женщин.....	82
Onufriieva L.A.	
Psychological features of the professional formation of future socio-economic specialists' personalities in modern conditions.....	85
Опалюк Т.Л.	
Дидактичний аспект адаптації студентів у процесі їх первинного професійного становлення.....	86
Палюх Марек	
Социальная работа как механизм внесения изменений в поведение современного человека.....	88
Портяна О.В.	
Самостійна робота як засіб активізації пізнавальної активності майбутнього психолога.....	92
Пьонтек Тадеуш	
Культура работы как компонент ключевых компетенций социального работника.....	94
Раєвська Я.М., Мельник Ж.В.	
Особливості роботи соціального працівника з дезадаптованими підлітками.....	98
Ренке С.О.	
Психологічні особливості професійного формування особистості майбутнього психолога при роботі з різними типами проблемних клієнтів.....	101
Рудзевич І.Л.	
Апробація програми психологічної корекції властивостей особистості як суб'єкта конфліктної взаємодії.....	103
Савицька О.В.	
Психолого-педагогічні основи використання експериментального методу у професійній підготовці майбутніх психологів.....	105
Сімко Р.Т., Сімко А.В.	
Філософські погляди Арістотеля як передумови застосування експериментального дослідження психіки.....	107
Славіна Н.С.	
Вплив професії медичного працівника на виникнення синдрому емоційного вигорання.....	109
Співак В.І.	
Вивчення проявів тривожності у дошкільників.....	111

<i>Співак Л.М.</i>	
Особливості застосування інформаційних технологій у процесі викладання навчальної дисципліни «Математична статистика» майбутнім психологам.....	113
<i>Толков О.С.</i>	
Психологічні особливості саморегуляції особистості.....	115
<i>Фролова О.В.</i>	
Взаємодія етнічних авто- і гетеростереотипів у процесі структурування комунікативного поля особистості.....	117
<i>Хомінська Людмила</i>	
Помощь для семей с детьми, направленная на улучшение воспитательной реальности.....	119
<i>Чеканська О.А.</i>	
Розвиток особистості як предмет наукових досліджень в історії психології.....	122
<i>Шинкарюк В.А.</i>	
Вплив штучно створеної варіативності на рівень фізичної підготовки та особистісні риси юнаків в умовах довготривалої спеціалізованої діяльності у секції силового триборства.....	124
Відомості про авторів.....	128

На пошану професора А.І. Шинкарюка (1952-2015)



Відомий український психолог народився 6 жовтня 1952 р. у м. Хотин Чернівецької області. У 1972-1977 рр. навчався у Вінницькому державному педагогічному інституті (факультет фізичної культури). Науковою роботою почав займатись з 1973 р. у лабораторії біомеханіки під керівництвом професора С.О. Орещука.

У 1977-1981 рр. навчався в аспірантурі Київського інституту фізичної культури. 1982 р. у НДІ психології УРСР захистив дисертацію «Психологічні умови формування ритму дій балістичного типу» на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

В університеті працював з 1977 р. на різних посадах. У 1992-2000 рр. доцент кафедри психології. З 2000 р. по 2002 р. - провідний науковий співробітник кафедри психології. З вересня 2002 року завідувач кафедри практичної психології ІСРРД. У липні 2003 р. А.І.Шинкарюка обрано вченою радою Кам'янець-Подільського державного університету на посаду професора кафедри практичної психології.

У 2005 р. захистив дисертацію «Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта» на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук.

Сфера наукових інтересів А.І. Шинкарюка – проблема взаємовпливу моторики і активності психіки у філогенезі, онтогенезі, патогенезі, функціонуванні. Спеціалісту фізичного виховання близькими були проблеми спорту: "Формування ритму ударних і кидкових дій із використанням смислових знань", "Формування рухових дій як процес вирішення завдань", "Оптимізація управління координацією рухів як критерій фізіологічної працездатності організму", "Моторні можливості та активність сучасної людини", "Аналіз взаємозв'язків фізичної витривалості з працездатністю нервової системи" тощо. Вчений досліджував проблему взаємозв'язку психології і спорту ("Напрями застосування психомоторної активності в групах психологічних тренінгів", "Граничні питання психології та біомеханіки спорту", "Діагностика психіки за показниками моторики" та інші).

Наукові інтереси А.І. Шинкарюка стосуються також проблем формування особистості ("Психологічні умови формування позитивного ставлення особистості до занять фізичною культурою", "Людина як цілісна тілесно-духовна істота і письмове мовлення", "Формування особистості

засобами фізичної культури", "Гуманістичність громадського виховання і проблема свободи волі особистості", "Функціональні особливості взаємовпливу моторики і психіки"), екології ("Питання екологічних знань при вивченні курсу туризму і спортивного орієнтування", "Соціально-психологічна особливість динаміки екологічного середовища").

З позицій ученого-психолога розглядалися питання розвитку школи: "Вплив бігу середньої інтенсивності на мобільність мислительних процесів школярів", "Динаміка спроможності до управління психомоторними діями у школярів", "Педагогічна творчість і формування психомоторної креативності в учнів". Психіка і розвиток дитини - також проблеми наукової зацікавленості вченого ("Взаємодія моторики і активності психіки дитини від народження до року", "Зростання моторних можливостей і активності психіки у дітей дошкільного віку", "Психомоторний розвиток дитини у віці від одного до трьох років", "Розвиток психомоторної активності та свободи дитини за умов нормативного і ненормативного розвитку", "Моторика і активність психіки дітей з нервово-психічними захворюваннями" тощо).

У науковому доробку А.І. Шинкарюка – дослідження, що стосуються проблем мистецтва та художніх ремесел ("Психологічні умови формування реалізму в образотворчій діяльності Т.Г. Шевченка", "Маляри Поділля XV-XVIII ст.", "Образотворча діяльність малярів XVIII ст. у Кам'янці-Подільському", "Погляди І. Огієнка на іконопис у контексті української культури та її вплив на московську культуру в XVII-XVIIIст." тощо).

Найвагомішими науковими працями вченого є монографії: "Розвиток моторики і психіки: Проблема активності та свободи" (2002 р.), «Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта» (2005 р.), «Рівні побудови рухів і смислова структура дії» (2008 р.). У книгах представлено теоретико-методологічні та практичні питання взаємовпливу моторики і психіки з позицій принципу розвитку; докладно розглянуто взаємозв'язок між розвитком моторики і ступенями активності психіки та свободи у філогенезі тварин і людини, нормативному та патологічному онтогенезі людини. Результати наукових досліджень професора доповідались на міжнародних та всеукраїнських конференціях.

Доктор психологічних наук, професор Анатолій Іванович Шинкарюк завідував кафедрою загальної та практичної психології факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології. Не стояв осторонь громадської роботи. Завжди сумлінно виконував громадські доручення. Як викладач, професор А.І.Шинкарюк не просто творив науку, а, що набагато важливіше, передавав її прийдешнім поколінням. І вся велика праця дала свої плоди: у доробку дослідника понад 200 публікацій, під його керівництвом виконано та захищено 5 кандидатських дисертацій. Анатолія Івановича Шинкарюка знають і пам'ятають як принципову, порядну, скромну і доброзичливу людину.

У 2002 р. доктор психологічних наук, професор Анатолій Іванович Шинкарюк заснував наукову школу «Сучасні проблеми експериментальної психології», до якої увійшли його учні-послідовники та однодумці.

Напрями наукової діяльності:

- актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин;
- експериментальні дослідження об'єктивації психіки в соматичних проявах;
- експериментальні дослідження онтогенезу психіки людини;
- експериментальні дослідження психіки людини у процесі навчання та виховання;
- експериментальні дослідження в психології праці та управління.

Основні досягнення:

- розкрито психологічні підвалини атрибутивних ознак особистості, досліджено проблеми особистості і міжособистісних взаємин у навчально-виховному процесі та у сфері професійної діяльності;
- обґрунтовано теоретичні засади взаємовпливу психіки і соматичних проявів в експериментальних дослідженнях та технологічні механізми їх реєстрації;
- розроблено положення про участь соматички у функціонуванні психіки як орієнтувально-дослідницької діяльності;
- досліджено особливості проведення навчального експерименту як методу вивчення структури конкретних феноменів психічної реальності;
- розвинуто теорію квазіекспериментального дослідження психіки у виховуючому експерименті;
- побудовано теорію проведення експериментальних досліджень у психології праці та управління; запропоновано технологію застосування експериментів.

З часу створення наукової школи її учасниками здійснено понад 1000 публікацій, серед яких 15 монографій, понад 40 навчальних та навчально-методичних посібників, понад 500 статей у наукових журналах та збірниках наукових праць, понад 400 тез та матеріалів доповідей на конференціях різних рівнів.

Учасники школи, які здобули наукові ступені докторів, кандидатів наук:

А.І. Шинкарюк, доктор психологічних наук; Н.О. Михальчук, доктор психологічних наук; Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук; Л.М. Співак, кандидат психологічних наук; А.В. Михальський, кандидат

медичних наук; О.В. Гудима, кандидат психологічних наук; Н.С. Славіна, кандидат психологічних наук; Н.І. Бігун, кандидат психологічних наук; Н.М. Гончарук, кандидат психологічних наук; Н.Є. Гоцуляк, кандидат психологічних наук; С.А. Михальська, кандидат психологічних наук; Р.Т. Сімко, кандидат психологічних наук; В.А. Шинкарук, кандидат психологічних наук; О.А. Чеканська, кандидат психологічних наук; С.О. Ренке, кандидат психологічних наук; Н.В. Жилияк, кандидат психологічних наук; Ю.П. Данчук, кандидат психологічних наук; Ю.А. Михальська, кандидат психологічних наук.

Професор Н.О. Михальчук працює на кафедрі теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики Рівненського державного гуманітарного університету.

Доценти Л.А. Онуфрієва, Л.М. Співак, О.В. Гудима, Н.С. Славіна, С.А. Михальська, Н.Є. Гоцуляк, Н.М. Гончарук, Р.Т. Сімко, старші викладачі В.А. Шинкарук, О.А. Чеканська, С.О. Ренке, Н.В. Жилияк та викладач Ю.П. Данчук працюють на кафедрі загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Доцент А.В. Михальський і викладач Ю.А. Михальська працюють на кафедрі психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Доцент Н.І. Бігун працює на кафедрі теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Учасники школи у своїй науковій діяльності тісно співпрацюють з Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ), Інститутом проблем виховання НАПН України (м. Київ), Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова (м. Київ), а також з проблемними психологічними лабораторіями Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Запорізького національного університету, Вінницького державного педагогічного університету, Одеського національного університету імені І. Мечникова, Чернівецького медичного університету, Рівненського державного гуманітарного університету та університетами інших країн - Жешівським університетом (м. Жешів, Республіка Польща), Брестським державним університетом імені О.С. Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь), Католицьким університетом (м. Ружомберок, Словаччина).

Результати досліджень постійно публікуються учасниками наукової школи у міжнародних науковометричних виданнях: журналі "Pedagogy and Psychology" (Budapest), збірнику наукових праць "Проблеми сучасної психології" Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; у журналах "Наука і освіта", "Психологія і суспільство", "Дефектологія", у збірниках

наукових праць "Актуальні проблеми психології: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія" Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, "Психологія" Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, які входять до Переліку фахових видань України та ін.

Отже, наукові здобутки професора Шинкарюка знайдуть своє продовження у нових досягненнях учасників наукової школи та наступних поколіннях науковців!

І.М. Конет, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АНВШ України, Заслужений діяч науки і техніки України, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Л.А. Онуфрієва, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та практичної психології, завідувач спільної наукової лабораторії психології навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОСОБИСТІТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генезу психіки є бажання якимось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на суто житейських уявленнях практичного психолога.

Наші дані говорять, також, про те, що цілісність онтогенезу психіки слід розглядати і в іншій площині – як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті. При цьому зовсім не слід абстрагуватись від анатомо-морфологічних структур (задатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала багато років. Адже специфіка онтогенетичного розвитку людини полягає в тому, що він підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Об'єктом генетичної психології виступає особистість, духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, котрий потім трансформується в якихось її аспектах в його власну діяльність. Нормативний об'єкт (належна особистість) задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. Звідси і впливає глибинний зміст предмета психології – генезис психічних властивостей людини.

Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах:

1) аксіологічному – як вид загальнолюдського знання, що передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду із покоління в покоління;

2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження;

3) прагматичному – застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається – одне із кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка, на цей момент, переживає процес становлення, проте має велике майбутнє.

Дослідження таких складних систем як особистість, їх дійсне розуміння вимагає застосування відповідного методу, який повинен бути

адекватним об'єкту, що вивчається. І, водночас, метод є втіленням і методологічно-рефлексивним вираженням підвалин теоретичної позиції. Генетико-психологічний погляд на особистість означає розуміння її як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу.

Сучасна наука, фактично, не здатна досліджувати утворення такої ступені складності як науково-емпіричний факт: практично всі методи і методичні процедури спрямовані на “зупинку” в часі і розкладання складного об'єкту на елементні частки, тим самим відбувається фактичне знищення об'єкту, адже найбільш важливі його властивості (які лише й роблять його саме цим об'єктом, безнадійно зникають з поля зору дослідника).

Подальший рух у цій емпіричній парадигмі, як справедливо зауважував ще Л.С.Виготський, вже не лише не може дати чогось принципово нового і важливого, але й починає викликати розчарування і науковий негативізм.

У культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, експериментально-генетичний метод, яка долає “поелементність” підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плинні існування і становлення). Відомо, які фундаментальні явища дозволив встановити цей метод у плані привласнення людиною загальнолюдського досвіду у формі власних здібностей.

Але такий метод просто не розрахований на роботу з унікальною цілісністю, що саморозвивається (особистістю). Тому проблема методу для нас була першочерговою і фундаментальною. Здається нам вдалося визначитися в тому, що генетико-моделюючий метод (в тому розумінні, яке викладене в книжці), повною мірою є адекватним об'єкту, що досліджується – існуючий і постійно змінній особистості людини.

Згідно зі створеною нами оригінальною теоретичною парадигмою, в основі психології генези особистості – дія нужди як генетично вихідної одиниці розвитку й існування особисті. Являючи собою енергетично ємкий інформаційний потік, нужда специфічно з'єднує біологічні і соціальні детермінанти і вступає у вигляді довічної рушійної сили саморозвитку людської істоти – особистості.

Суперечливе єднання біологічного і соціального, свідомого і безсвідомого, що відбувається в “точці світу” – особистості, і забезпечує її динаміку, а отже – існування, породжує найбільш важливі, атрибутивні властивості особистості.

Постійний енергетичний плин нужди створює реальні передумови формування самою особистістю власне реципрокних механізмів, які побудовані на достатньо потужних соціальних факторах, що

трансформуються в онтогенезі людської істоти в біологічні (морфологічні) структури.

Новизна, навіть сміливість нашого погляду на генезу особистості полягає в тому, що ми свідомо приймаємо точку зору про те, що біологічне і соціальне в особистості являють собою співвідношення (як це зазвичай постулюється в сучасній науці), насправді ці дві фундаментальні детермінанти життя утворюють дійсну (не метафоричну лише!) єдність, і соціальне в онтогенезі людини стає біологічним. Це – кардинальна теза. Людські стосунки двох люблячих істот, сила нужди, що виявляється в них, зустрічаються, опредметнюються і утворюють твір – нову істоту, біологічну за визначенням, оскільки вона – жива. Але вона породжена соціальними стосунками, і це робить її людською живою істотою відпочатково. Вона відпочатково – диво (саме так назвав людську особистість О.Ф.Лосєв).

Внутрішній світ нової особистості, як перша похідна від енергетики з'єднання біологічного і соціального в нужді, являє собою живу і красиву картину того, що може відбутися в результаті динамічних взаємодій і взаємопереходів біологічного і соціального. Так природа дійсно рефлексує себе (милується собою) в цьому диві, створеному нею...

Потенційно й актуально вже зародок людини, який є Твором двох соціальних істот, являє собою особистість в її інших специфічних формах існування. Якою б не була незвичною і суперечливою ця наша думка, ми наголошуємо на ній і з задоволенням відзначаємо, що вона збігається з тими емпіричними даними, що їх, відносно раннього онтогенезу людини, отримала в останній час світова біологія і медицина.

Плідне з'єднання цих двох шляхів наукового пошуку – генетичної психології та біології людини – може призвести до дійсно революційних зрушень у наших поглядах на людину, духовне, особистісне. Можливо, ми ще раз переосмислимо релігійний світогляд...

Висновки. Сподіваємось, нам вдалося реалізувати унікальний погляд на те, як внутрішня картина світу людини, реалізуючись у переживаннях, вибудовує саму тканину життя із власних психічних станів.

І цілком логічно впливає проблема структури. Механістичність і недоречність суперечок щодо того, чи має в дійсності особистість структуру очевидна: будь-яка складна система обов'язково являє собою структуру, а оскільки особистість – система, що саморозвивається, її структура впродовж усього часу існування процесуально реалізується, забезпечуючи життєдіяльність людини і, водночас, набуваючи все більш розвинених, витончених форм.

ПРОЕКТ «ТВОРЧЕСКИЕ ИДЕИ ДЛЯ УРОКА КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ»

Актуальность темы данного проекта обусловлена тем, что в современном обществе недостаточно разработаны методологические подходы к созданию благоприятного психологического климата на уроках английского языка; отсутствуют в методической литературе специальные исследования по обучению иностранному языку школьников среднего возраста на основе подходов к созданию благоприятного психологического климата на уроках; значимость разработки новых образовательных и воспитательных технологий, направленных на развитие личности учащихся и овладению ими английским языком является слабовыраженной. Проблема преподавания иностранного языка в школе в настоящее время особенно актуальна, так как изменения в характере образования все более явно ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Сейчас, при обучении иностранному языку, основной вопрос не только о содержании курса, его структуре, приемах обучения, но и социально-психологическом климате. Как предложенные методики применять к детям. На сегодняшний день важнейшим решаемым вопросом остается вопрос использования технологий для лучшего усвоения материала и для создания ребенку таких условий обучения, чтобы ему было максимально комфортно обучаться в данном коллективе.

Эмоциональный настрой, необычность, таинственность и сказочность, присущие игре, приобщают к работе каждого, побуждают интерес к изучению иностранного языка.

Методика работы с коммуникативностью не всегда срабатывает сразу. Результат во многом зависит от индивидуальных особенностей учащихся, уровня их интеллектуального развития, оснащения кабинета иностранного языка, а также многих других факторов.

Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же – средство формирования и формулирования мысли. Отсюда следуют методические выводы:

1. Чтобы сформировать у учащихся необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, сформировать лингвистическую компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная устная практика для каждого ученика

группы английского языка;

2. Чтобы сформировать у учащихся коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок английского языка условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить им возможность мыслить, решать какие-то проблемы, которые порождают мысли, рассуждать на английском языке над возможными путями решения этих проблем с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а английский язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей;

3. Для того, чтобы учащиеся воспринимали английский язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но и искать способы включения их в активный диалог культур. Тогда они на практике смогут перенести акцент со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность, для оформления которой важен достаточный уровень владения определенными языковыми средствами.

Только метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить уроки английского языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для учащихся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия. На таких уроках английского языка всегда должен присутствовать предмет обсуждения.

Для ориентации учащихся на получение педагогических специальностей (в частности – учитель иностранного языка) и повышения мотивации к изучению иностранного языка в нашем учебном учреждении реализуется проект «Творческие идеи для урока коммуникативной направленности».

Объектом исследования выступает учебно-воспитательный процесс обучения иностранному языку на всех степенях общего среднего образования.

Предметом исследования является разработка методики организации и проведения учебной и внеклассной деятельности для формирования коммуникативной иноязычной компетенции.

Цель: создание коллекции (сборника) творческих идей учителей английского языка.

Задачи:

1. Подготовить дополнительный материал к урокам;

2. Повышать мотивацию учащихся к сдаче обязательного экзамена по иностранному языку. Использовать практический материал проекта для мотивации учащихся к изучению иностранных языков и успешной сдачи обязательного экзамена по иностранному языку;

3. Выяснить причину в малой заинтересованности изучения английского языка школьниками, и повысить статус языка при помощи уроков английского языка и внеклассных мероприятий.

Педагог на уроке иностранного языка должен не только воспитывать в детях общечеловеческие ценности, но и формировать традиции и ценности школы, школьного коллектива. Таким образом, для формирования положительного психологического климата в классе создается обстановка сотворчества, развиваются внутриколлективные отношения, ребята начинают лучше узнавать друг друга, каждый ученик проявляет себя в каком-либо виде деятельности.

Prof. PhDr. Beáta Balogová

DISKUSIA ZA OKRÚHLYM STOLOM S TĚM OU: PREČO SA ZNIŽUJE STATUS PROFESIE SOCIÁLNEJ PRÁCE? ČO PRINÁŠA ZNÍŽENIE MIERY PROFESIJNEJ IDENTITY?

V diskusii chcem poukázať na jav súvisiaci s absenciou profesijnej identity u študentov a študentiek, ktorí sa prihlásili na štúdium v odbore sociálna práca. S týmto faktorom sa stretávame ostatné decénium. Do procesu pregraduálnej prípravy vstupujú už s presvedčením, že nikdy nebudú v praxi vykonávať činnosť sociálnych pracovníkov. Pred vzdelávateľmi v sociálnej práci tak stojí úloha, ako motivovať týchto študentov a študentky, ako pracovať na zmene osobnej profesijnej identity budúceho profesionála, ale aj na zmene samotného statusu sociálnej práce v rámci pomáhajúcich profesií.

Hypotetické úvahy smerujú k vymedzeniu kauzality tohto javu:

1. Predpokladáme, že príčinou je spoločenská zmena súvisiaca so spoločenskou krízou človeka 21. storočia, v kontexte hypermodernity¹;

2. Predpokladáme, že ďalšou príčinou je znižovanie statusu profesie sociálnej práce z dôvodu jej nekvalitnej pregraduálnej prípravy na súkromných vysokých školách (a s tým súvisiaca hromadná príprava

¹1. V zmysle vnímania Lipovetského, (2013).

málo kvalitných absolventov);

3. Predpokladáme, že významnou príčinou je aj zaradenie sociálnej práce ako profesie na sekundárnom trhu práce, čím sa znižuje záujem o jej vykonávanie (nízke finančné ohodnotenie, nízka spoločenská prestíž).

Súčasná dynamika spoločenského vývoja, rozvoj vedy a techniky kladie zvýšené nároky na porozumenie svetu a miesta človeka v ňom. Zvláštnu oblasť problémov súčasného človeka i spoločnosti tvoria problémy dotýkajúce sa morálneho hodnotenia sociálneho správania. Humanistický základ morálky – bytie pre iných – sa stáva nielen praktickým, ale aj teoretickým problémom, ktorý rôznymi podobami vplýva na sociálne procesy, pretože prevažujúce spôsoby personalizácie sprevádzajú socializáciu a ponúkajú nové hodnoty, tie sú spojené s odmietaním tradičných hodnôt. či s ich premenou. A ako akcentuje Lipovetsky, (2013:21) v prípade prechodu moderny smerom k postmoderne ide o prechod spojený s únikom zo sveta pravidiel. Prechod od moderny k hypermoderne so sebou prináša prechod od pôžitku k úzkosti, straty zmyslu života a komplexnej prítomnosti, prechod k všemocí spotreby...

Autor v svojich prvotných pohľadoch prispieva k interpretácii moderny tým, že kladie základy individualistickej paradigmy. Odvtedy neprestáva skúmať súčasného jedinca, zo všetkých možných ulov pohľadu: doteraz nevídaná nadvláda módy, premena etiky, ale taktiež nové roly oboch pohlaví, vzostup prepychu a premeny konzumnej spoločnosti.

V jeho kritickom pohľade možno badať, že prítomnosť v sebe zahŕňa a ďalej bude zahŕňať, celý rad paradoxov, a to tak pre aktérov, ako aj interpretov. Aj keď je hyperkonzumná spoločnosť zlučiteľná s humanistickými hodnotami, rozhodne to neznamena, že je univerzálnym liekom pre šťastie ľudstva. Čím sú prísluby a nároky na jedincov hypermodernej doby nejasnejšie a masovejšie, tým je on sám nezávislejší, než kedykoľvek predtým. Sloboda, pohodlie, kvalita a dĺžka života nezmierňujú tragický rozmer ľudskej existencie. Naopak robia ho ešte krutejším. Tu sa naskytá otázka, kto a v akom rozsahu má zasiahnuť do života zlyhávajúceho jedinca. Je to rodina, priatelia, je to aj otázka profesionality a profesionálnej pomoci. A práve v tejto súvislosti sa domnievame, že významnú úlohu tu môže, a má zohrávať sociálna práca, ako profesionálna forma pomoci. Odpoveďou pre nášho záujemcu bude: asi nie. Nie je to práca, ktorá ho bude finančne uspokojovať, spoločensky zvýhodňovať.

A tak ostáva aj naďalej úlohou vzdelávateľov v sociálnej práci – čo robiť pre zvýšenie identity sociálneho pracovníka, pracovníčky?

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ВЛАСТИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

Як відомо, вперше питання про існування індивідуально-типологічних властивостей нервової системи було розглянуто І.П. Павловим. Під властивостями нервових процесів І.П. Павлов, і Б.М. Теплов розуміли вроджені особливості нервової системи, які впливають на формування індивідуальних форм поведінки і деяких індивідуальних відмінностей на рівні здібностей та характеру (у людини). Як відомо, І.П. Павлов вважав, що властивості нервових процесів визначають тип вищої нервової діяльності, який, у свою чергу, тісно пов'язаний з тим чи іншим типом темпераменту людини. З точки зору І.П. Павлова, такими властивостями є сила нервових процесів, їх рухливість та зрівноваженість.

На думку І.П. Павлова, сила нервової системи характеризується працездатністю головного мозку, що виявляється в її здатності витримувати тривале і концентроване збудження або дію дуже сильного, але короткотривалого подразника, не досягаючи стану позамежового гальмування; стосовно гальмівного процесу – в здатності витримувати тривале і надмірне напруження [1, 7].

Фундаментальні дослідження сили нервових процесів були продовжені в лабораторії Б.М. Теплової. Як і І.П. Павлов, він прийшов до висновку про те, що сила нервової системи характеризується межею її працездатності, витривалості до тривалої дії подразників помірної інтенсивності та сильних короткотривалих навантажень. Саме в лабораторії Б.М. Теплової було показано існування оберненого зв'язку між силою нервової системи та чутливістю. Завдяки цьому було отримано можливість визначати силу нервової системи шляхом вимірювання швидкості реагування людини на сигнали різної інтенсивності. Дослідження показали, що особи зі слабкою нервовою системою завдяки більш високій чутливості реагують на слабкі та середні за силою подразники швидше, ніж особи з сильною нервовою системою [8]. Було зазначено, що в стані фізіологічного спокою нервова система має певний рівень активації, величина якого нижча порогової. У суб'єктів зі слабкою нервовою системою рівень активації в стані спокою є вищим. Тому для досягнення порогового показника їм потрібно менший за інтенсивністю подразник.

Що стосується рухливості нервових процесів, то вперше вона була описана І.П. Павловим в 1932 році. Під його безпосереднім

керівництвом рухливість нервових процесів досліджувалась всього чотири роки. Сутність павлівського трактування цієї властивості відображено в роботі його співробітниці В.В. Яковлевої: «Рухливість нервових процесів характеризується швидкістю перебігу процесів, тобто швидкістю їх виникнення і концентрації після первинної фази іррадіації, а також їх зникнення після припинення дії подразника. Показником рухливості є швидкість зміни одного подразника на інший, протилежний попередньому» [5, 7].

Найбільш глибокий аналіз робіт, присвячених вивченню властивості рухливості, було здійснено Б.М.Тепловим та його співробітниками. Результатом цього аналізу стало наступне узагальнення: «Якщо зібрати разом всі перераховані визначення рухливості як здатності швидко реагувати на зміни в оточуючому середовищі, то не можна не прийти до такого висновку: під рухливістю в широкому значенні цього терміну слід розуміти всі часові характеристики роботи нервової системи, всі сторони тих видів діяльності, до яких має відношення категорія швидкості. Лише ця ознака об'єднує всі сторони поняття рухливості, які запропоновані різними авторами» [8].

По суті, рухливість нервової системи можна охарактеризувати як легкість переробки сигнального значення подразників, а саме позитивного на негативний і навпаки. Під час експериментальних робіт досліджуваному пропонують реагувати на позитивні, негативні та нейтральні подразники, що надходять у хаотичному порядку. Швидкість реакції визначається тим, на скільки довго слідові процеси зберігаються і здійснюють вплив на наступні реакції. Чим більше стимулів безпомилково опрацьовує людина, тим вищою є її рухливість нервової системи.

Проведені дослідження дозволили Б.М. Теплову [8] висловити гіпотезу, згідно з якою індикатори рухливості нервових процесів не є єдиними з точки зору її нейрофізіологічних механізмів і в цій сукупності відображається більше ніж одна властивість нервової системи. Більше того, виявилось, що деякі окремі індикатори є не такими простими за своїм фізіологічним змістом і тому не можуть слугувати однозначними показниками ні рухливості, ні якої-небудь іншої властивості. Б.М. Теплов запропонував поділити рухливість нервових процесів на дві самостійні властивості: власне рухливість, яка характеризує здатність вищих відділів центральної нервової системи здійснювати переробку асоційованої пари умовних подразників (за І.П. Павловим) та лабільність, яка відображає швидкість виникнення і припинення нервового процесу (за М.Є.Введенським – О.О. Ухтомським) [1, 5].

В основі цієї швидкісної характеристики функціонування нервової системи лежить засвоєння ритму імпульсів, що надходять до тканини. М.Є. Введенський зазначав, що чим більшу частоту здатна відтворити та чи інша система під час реакції, тим вищою є її лабільність. У процесі життєдіяльності лабільність нервової системи насамперед виявляється на рівні швидкості переробки інформації та лабільності емоційної сфери, а відповідно позитивно впливає на результативність навчіння та ефективність інтелектуальної діяльності.

М.В. Макаренко запропонував в якості самостійної властивості вищої нервової діяльності функціональну рухливість нервових процесів (ФРНП). На думку М.В. Макаренка, ФРНП характеризується здатністю вищих відділів центральної нервової системи забезпечувати максимально можливий рівень швидкодії з виконання розумового навантаження по диференціюванню позитивних та гальмівних сигналів, які слідують один за другим, і, отже, вимагають як екстреного переключення дій, так і часті зміни в часі збудливого процесу на гальмівний і навпаки [2, 5].

М.В. Макаренко в своїх працях зазначає, що кількісним індикатором рівня функціональної рухливості нервових процесів може виступати час переробки заданої інформації або гранично можлива частота пред'явлення позитивних та гальмівних сигналів зі зміною напрямку реагування та швидкості пред'явлення, при якій людина допускає не більше 5,5 % помилок при самій максимальній швидкості [3, 4, 5]. В такому випадку показник даної властивості відображає комплексну реакцію нервової системи і включає в себе швидкість виникнення та припинення збудження, швидкість руху нервових процесів, швидкість відновлення та функціональну готовність рефлекторного апарату до нової реакції, іррадіацію та концентрацію, швидкість центральної переробки інформації (останнє є надзвичайно важливим для розуміння фізіологічної сутності змісту поняття функціональної рухливості) і т.д.

Життєвими проявами рухливості нервової системи є легкість включення в роботу на початку діяльності або після перерви, легкість переробки стереотипів, переходу від одного способу виконання діяльності до іншого. Як зауважує Б. Ананьєв, людина з високими показниками рухливості нервових процесів в процесі діяльності використовує різноманітні прийоми та способи роботи, при чому це стосується як рухової, так і інтелектуальної діяльності, легко встановлює контакти з різними людьми. Інертні особи мають протилежні характеристики.

Зрівноваженість нервових процесів розглядалась в павлівській

лабораторії як похідна сили процесів збудження і гальмування, і, в основному, оцінювалась за показниками швидкості утворення збудливих і гальмівних умовних рефлексів. Саме цей підхід пізніше був використаний О.Г. Івановим-Смоленським для досліджень типологічних особливостей вищої нервової діяльності дітей.

В.Д. Небиліцин запропонував розглядати зрівноваженість як вторинну властивість, що визначається співвідношенням таких первинних властивостей нервових процесів як сила, рухливість та лабільність. Такий підхід не отримав підтримки, оскільки проблематичним залишалось співставлення одиниць вимірювання сили процесів збудження і гальмування. Пізніше зрівноваженість почали визначати за кількістю і різновидом помилкових реакцій. На сьогодні зрівноваженість оцінюють за інтегральним показником, який відображає перевагу одного нервового процесу над іншим або її відсутність [6].

Список використаних джерел:

1. Введенский Н.Е. Возбуждение, торможение и наркоз // Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. Избранные труды. – М., 1952. – Т. 2: Физиология нервной системы. – С. 397-412.

2. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій людини: Автореф. дис... докт. біол. наук. – К., 2001. – 29 с.

3. Макаренко Н.В. Критическая частота световых мельканий и переделка двигательных навыков // Физиол. человека. – 1995. – Т. 21, N 3. – С. 13-17.

4. Макаренко Н.В. Лабильность нервной системы у лиц с различным уровнем функциональной подвижности нервных процессов // Физиол. человека. – 1990. – 16, N 2. – С. 51-57.

5. Макаренко Н.В. Теоретические основы методики профессионального психофизиологического отборавоенных специалистов. – К.: Сент-Жак, 1996. – 335 с.

6. Небылицин В.Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности // Естественнонаучные основы психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 295-336.

7. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3, кн. 2. – 439 с.

8. Теплов Б.М. Психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1985. – С. 28-134.

ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОСВІДОМОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ З РІЗНИМ СТАЖЕМ ЗАНУРЕННЯ В ПРОФЕСІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в країні в останні роки в усіх сферах життя суспільства, становлення державності, демократизація, побудова правової держави вимагають корінних змін у правоохоронній і правозастосовчій практиці. Втім, будь-які перетворення не можуть бути плідними без кваліфікованих, відданих своїй справі, з високим рівнем правосвідомості фахівців. Залежно від того, як самі співробітники правоохоронних органів дотримуються букви закону і якими правозначущими цінностями та уявою про правопорядок керуються, знайде своє відображення на формуванні певного авторитету поліції в свідомості громадян.

Важливість професійної підготовки особового складу ОВС підкреслювали І. В. Ващенко, Ф. К. Думко, Г. Є. Запорожцева та ін. Питання правосвідомості досліджували А. Г. Васюк, В. А. Олейніков та ін. Попри інтерес науковців до цієї проблематики, все ще недостатньо вивченими є проблеми змін правосвідомості у ході професіоналізації.

Мета нашого дослідження – вивчити особливості правосвідомості працівників ППСМ з різним стажем професійної діяльності.

Отримані результати дослідження. Проблема правосвідомості нині є актуальною. Адже вона відображається у знаннях людей про правову реальність (знання змісту норм позитивного права, знання про стан правопорядку), про рівень законності у державі. Закон і законність – слова одного кореня, але вони не тотожні. Сучасний стан розвитку української державності, курс на демократизацію суспільства не може бути плідним без кваліфікованих, відданих своїй справі, націлених на майбутнє фахівців. Однак успіху неможливо досягти, якщо співробітники органів внутрішніх справ будуть людьми некомпетентними, які не вміють приймати неординарні рішення, не здатні брати на себе за них відповідальність у складній мінливій оперативній обстановці. Є численні і переконливі свідчення тому, що закон нічого не вартий, якщо він знаходиться в руках непрофесіоналів. Правосвідомість проявляється в юридично значимій поведінці людей (правомірній, протиправній), тобто вона надає регулюючий вплив на поведінку людей.

Зауважимо, що патрульно-постова служба поліції (ППСП) – це один із спеціальних нарядів поліції з охорони громадського порядку та

безпеки, боротьбі з правопорушеннями на вулицях, площах, у парках, на транспортних магістралях, у портах, аеропортах та інших громадських місцях, а також при проведенні масових заходів, ліквідації наслідків аварій, катастроф, стихійних лих.

Під час несення служби для працівника ППСП важливо бути уважними, спроможними швидко переключати увагу, мати високу чутливість зорового і слухового аналізаторів. Саме ці якості обумовлюють швидкість виявлення правопорушника, визначення ступеня загрози з його боку і забезпечують кращі умови для прийняття працівником поліції правильного рішення.

Ефективність фахової діяльності особового складу ППСП може знизити надмірна нервово-емоційна напруженість, що зумовлена складною ситуацією. Тому збереження високої ефективності роботи в екстремальних умовах оперативно-службової діяльності (емоційна усталеність) є також необхідною якістю працівників даної категорії. Але для того, щоб людина вела себе правомірно, вона повинна прийняти (інтерналізувати) правоохоронні соціальні цінності, засвоїти стереотипи правовиконавської поведінки.

Правові уявлення, оцінки та установки утворюють правосвідомість особистості. Отже, правосвідомість – це сфера свідомості людини, яка пов'язана з відображенням правозначимих явищ і правоспіввіднесеною регуляцією поведінки.

Досліджуваними були працівники ППСП із різним стажем роботи: перша група – працівники із стажем до 3 років, друга група – від 3 до 5 років, третя група – працівники із стажем більше 5 років.

За результатами проведеного дослідження констатовано, що серед працівників ППСП основним мотивом вступу до ОВС стали такі кар'єрні орієнтації, як: стабільність місця роботи та служіння. Служба в ОВС забезпечує своїм працівникам певний строк служби, пільги на різноманітні види послуг і згодом непогані пенсії. Щодо кар'єрної орієнтації – служіння, виявлено відмінність, що досягла рівня статистичної значимості, а саме, працівники ППСП з професійним стажем від 3 до 5 років не вважають основною метою своєї діяльності служити і допомагати людям та зробити світ краще, караючи злочинність. Таке відношення до служби, можливо, пов'язано з розчаруванням у ній. Працівники ППСП з професійним стажем з 3 до 5 років більше за інших вважають себе добросовісними працівниками і правопорядними громадянами, більше за інших поєднують поняття добросовісного ППСП з недобросовісним.

Щодо змісту установок в сфері правопорядку виявлено такі особливості: працівники ППСП з професійним стажем до 3 і з 3 до 5

років надають правопорядку більш правове визначення, як дотримання і виконання всіма суб`єктами права діючого законодавства. Працівники ППСП зі стажем праці більше 5 років надають правопорядку більш конкретне значення, пов`язуючи його з порядком на певній території, яку вони обслуговують, тобто пов`язують його зі своїми функціональними обов`язками.

Виявлено відмінності відносно розуміння поняття правові відносини: працівники ППСП із професійним стажем до 3 років вважають, що це відносини, які ґрунтуються на дотриманні норм і законів діючого законодавства. Працівники ППСП із стажем з 3 до 5 років вважають, що це відносини, які забезпечують рівність прав і свобод різних прошарків населення. І останні підкреслюють сам факт відносин, які виникають, по-перше, між громадянами, а, по-друге, між громадянами і державою.

Висновки. Правосвідомість на певному етапі має свої особливості, які впродовж часу та більшим зануренням у професійне середовище впливають на мотиви професійної діяльності і на зміст установок у сфері правопорядку серед працівників ППСП з різним професійним стажем.

Бронислав Вычавский

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ГРУППЫ РОВЕСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В процессе воспитания молодого поколения, которое формирует свою индивидуальность, восприимчивость и приобретенные умения, кроме школы, семьи, костела значительную роль играет группа ровесников. Она имеет существенное влияние на формирование позиций и норм поведения в определенных условиях ее функционирования и воспитания в общественной среде, которой является, определена общественная группа.

Первой общественной организацией, имеющей влияние на воспитательный процесс, является семья. Именно в семье происходят первые общественные контакты, в ней ребенок начинает связываться психологическими узами с родителями, братьями и сестрами, там ребенок узнает собственную среду, в которой родился. Каждая семья

имеет огромное влияние на целенаправленность своего ребенка и формирование его стремлений. В семье также формируется система ценностей посредством соответствующего выбора воспитательных функций. Опасным воспитательным инструментом в семье является чрезмерная строгость, слишком частый метод применения наказаний в виде приказов или запретов, или также, слишком толерантное воспитание, непрерывные похвалы и оправдание ребенка, чрезмерная заботливость родителей, которая ведет своими действиями к ограничению самостоятельности ребенка. На такую модель воспитания указывал автор З. Скорный (Психология воспитания, Варшава 1992).

Педагогическая литература приближает читателю вышеупомянутую проблему развития детей и молодежи, указывая на три уровня групп сверстников. Эту модель групп ровесников описывает С. Ковальский (Социология воспитания в очерке, Варшава 1986), указывая одновременно на возраст участников группы, жизненные потребности, которые они удовлетворяют, а также ценности, которыми руководствуется подрастающая молодежь и дети. В своей работе автор делит группы ровесников на:

- а) детские игровые группы;
- б) молодежные кампании, клики;
- в) молодежные девиантные группы (ганги, преступные банды).

Следует подчеркнуть, что такая модель группы имеет значительное влияние на развитие индивида, поскольку уже в молодом, детском возрасте формирует их общественные чувства, расширяет их заинтересованность, а также предоставляет молодым людям то, чего они в настоящее время ожидают, или чего хотели бы достичь. В этом случае стоит подчеркнуть, что во времени стремительных общественных изменений многие из существующих формационных групп столкнулись с огромным кризисом, а некоторые распались.

Другой группой ровесников, которая влияет на формирование индивида и несет воспитательный образец для молодого поколения, является школа. Она поставляет детям и молодым людям не только знания, но также новый, богатый запас вопросов и интересов, расширяет прирожденные и приобретенные умения, позволяет найти себя среди ровесников, а также дает возможность получать или повышать собственный приобретенный опыт.

В литературе предмета М. Лобоцкий указывает на три основные функции:

- а) дидактическая – дает запас знаний в разных сферах науки;

- б) воспитательная – формирует морально-общественные, а также идейные позиции подрастающей молодежи;
- в) опекунская – ведет к удовлетворению необходимых психофизических потребностей учеников (АВС воспитания, Люблин 1999).

Вышеупомянутая модель группы создает возможности развития и углубления убеждений и позиций в разнообразных жизненных планах общественной, религиозной или идейной сферы. Следовательно, школьное воспитание должно иметь интегральный цикл, который ведет детей и молодежь к чувству ответственности и одновременно формирует сознания относительно последствий тех, а не иных жизненных решений. Упомянутый автор М. Лобоцкий подчеркивает, что для наступления ряда воспитательной интеграции, которая может сформировать в сознании молодежи чувство ответственности, следует помнить о следующем:

- а) роль классного воспитателя чрезвычайно существенна;
- б) функция школьного педагога не может ограничивать ответственность воспитателя;
- в) необходимым и неременным является приобщение родителей к школьной жизни.

Процесс воспитания не является легким и целостным процессом, а охватывает ряд жизненных проблем в семье, как и в разнообразных общественных группах. Множество определений, которые указывают на вышеупомянутую проблему, подчеркивает, что воспитание – это влияние на другого человека разнообразными способами и в разных сферах общественных групп.

А.А. Гаврилович

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СПОРТИВНОЙ КОМАНДЕ

Анализ теоретико-эмпирических исследований позволяет констатировать наличие значительных расхождений между авторами в определении совместимости как социально-психологического феномена. Так, некоторые исследователи выделяют социальную, психологическую

и психофизиологическую совместимость. В ряде работ исследователи, не выделяя какие-то виды, понимают под совместимостью оптимальное соответствие личностных качеств, общность интересов и потребностей, сходство в направленности, психофизиологических реакциях, взглядах и мотивах.

Особое место при анализе влияния совместимости на результативность деятельности занимает совместимость между тренером и спортсменами. Характер их контактов обусловлен степенью единодушия в достижении общих целей, во взглядах на методы и средства подготовки, в представлениях об отношении к занятиям и т.д. Достигнутое единство – свидетельство существования социально-психологической совместимости.

Целью организованного нами исследования является изучение взаимосвязи параметров социально-психологической совместимости спортивной команды с уровнем психической надежности ее деятельности. В частности, изучалась специфика взаимодействия тренера в тренировочный и соревновательный периоды, а также особенностей восприятия спортсменами общения тренера. Исследование проводилось со студенческими командами игровых видов спорта, представленными на факультете физического воспитания БрГУ имени А.С. Пушкина. Результаты исследования показали, что при управлении командами на тренировках доминируют организующая, обучающая, мотивирующая и корректирующая функции общения, в то время как во время соревнований особое значение приобретают стимулирующая, оценивающая и психорегулирующая. Поддержка, одобрение и похвала тренера, внимание к спортсменам способствовали активизации действий у 90% игроков, и лишь у 10% не вызывали никакой реакции, либо, что случалось реже, мешали играть. Резкие замечания тренера, также оказывали положительное влияние на деятельность спортсменов, при условии, если они были адекватны самооценкам спортсменов своих неуспешных действий.

Спортсмены, неудовлетворенные взаимодействием с тренером, часто отрицательно реагируют на общение тренера с ними. Недовольство спортсменов, как правило, совпадало с негативным восприятием их тренером. Характерной особенностью контактирования тренера с ними была малая активность в общении, существенно отличалось общение по своему содержанию. Спортсмены юноши наиболее сильно реагируют на нехватку деловой информации, спортсменки девушки на нехватку психорегулирующей информации, так

как степень их притязаний к эмоциональной стороне общения тренера больше, чем у юношей. В тех командах, где тренеры, при управлении спортсменами, учитывали особенности их восприятия, исполнительская дисциплина спортсменов и отношение их к тренеру находились на высоком уровне.

Таким образом, несоответствие между реальным поведением тренера и представлением спортсмена об идеальном формирует у последнего чувство неприятия и эмоционального напряжения в общении с тренером, влекущее за собой конфликты и осознание психологической несовместимости. Так, несовпадение представлений о тренере, как о справедливом человеке с реальными чертами его характера приводит к быстрому разрушению позитивного отношения к нему, утрате им авторитета, скрытому или открытому недовольству в команде.

Н.С. Гевчук

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Теоретико-методичний аналіз проблеми виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища дозволив здійснити узагальнення підходів до визначення понять «соціальне середовище», «освітнє середовище», «соціально-освітнє середовище».

Соціально-освітнє середовище визначено як систему взаємодії різних соціальних інститутів, що сприяють накопиченню соціального досвіду індивіда, розвитку особистості як структурної одиниці суспільства.

Деталізовано та уточнено трактування базових понять дослідження. Визначено, що *діти трудових мігрантів* – це особлива соціально-демографічна категорія дітей, які в наслідок виїзду батьків за кордон на заробітки залишаються без належного батьківського піклування.

Запропоновано авторське визначення поняття «*батьки, які працюють за кордоном*» – це особи (трудова мігранти), які внаслідок соціально-економічних причин та ситуації на ринку праці України змушені працювати за межами своєї держави заради матеріального благополуччя своєї сім'ї.

Осіб, як правило – родичів, які під час відсутності батьків беруть на себе відповідальність за забезпечення життєвонеобхідних (базових) потреб дитини (житло, їжа, одяг), її захист та належне виховання визначено в роботі як *неофіційних опікунів дітей трудових мігрантів*.

Визначено *фактори*, що впливають на процес виховання дітей трудових мігрантів: тривала відсутність батьків, яка призводить до втрати їхнього авторитету перед дитиною (38,03% респондентів обирають матір як авторитет у своєму житті, бабусю (дідуся) – 35,21%, батька – 25,35% дітей, друзів – 23,47%); психологічна неготовність дитини залишитися на довгий час без підтримки батьків, внаслідок чого погіршується її психоемоційний стан (64,28% експертів відзначають тривожність дитини, 55,35% – конфліктність, 48,21% – агресивність, 42,85% – некерованість, 23,21% – труднощі у знаходженні спільної мови); недостатня сформованість системи цінностей та прагнень у житті (52,58% дітей прагнуть заробляти достатньо грошей, щоб вистачало утримувати сім'ю; 46,01% – планують зробити кар'єру та мати високий соціальний статус у суспільстві; 39,44% – жити у своїй квартирі; 17,84% – бажають одружитися з коханою людиною та створити хорошу сім'ю; 5,16% – мати багато грошей); низька пізнавальна активність (47,42% дітей трудових мігрантів вказали на те, що вони не хотіли б брати участь у жодному із запропонованих видів діяльності); неорганізованість дозвілля та вільного часу (лише 5,16% опитаних займаються у спортивних секціях та 5,63% відвідують гуртки).

Визначено *критерії* вихованості дітей трудових мігрантів: емоційно-мотиваційний, ціннісний, пізнавальний, поведінковий.

Деталізація змісту критеріїв та показників дозволила визначити *рівні сформованості показників вихованості дітей трудових мігрантів*: еталонний, достатній, ситуативний, мінімальний.

Визначено, що найменш розвиненими у дітей трудових мігрантів є такі показники вихованості: прагнення до самовдосконалення, сприйняття родини як головної цінності, успішність навчання у школі, пізнавальний інтерес, участь у суспільно корисній діяльності, дисциплінованість та організованість.

На констатувальному етапі експерименту встановлено, що у дітей трудових мігрантів рівень сформованості показників вихованості є переважно мінімальним (КГ – 32,4% і ЕГ – 31,59%) та ситуативним (КГ – 45,15% і ЕГ – 47,27%). Достатній (КГ – 19,13%, ЕГ – 17,95%) та еталонний (КГ – 3,32% і ЕГ – 3,18%) рівні зафіксовано у незначного числа дітей трудових мігрантів.

КОМУНІКАТИВНА ПОЗИЦІЯ У СПІЛКУВАННІ

Позиція – це внутрішня усталена система поглядів, яка забезпечує стратегію поведінки у спілкуванні. У психології цей термін використовують з метою аналізу внутрішніх установок (внутрішня позиція) та положення людини у системі суспільних відносин (соціальна позиція). Термін «внутрішня позиція» запропонований Л. Божович. Це система ціннісних орієнтацій та установок людини, які відображають спосіб її ставлення до когось або чогось [1, с. 220]. Поняття «соціальна позиція» введено А. Адлером і визначає місце особи в системі суспільних взаємовідносин [3, с. 414]. У спілкуванні позиція визначається спрямованістю вербальних та невербальних реакцій, виражених у мовленні. Через мовлення людина висловлює свої судження, здійснюючи активну вибірку оцінку дій. Комунікативна позиція допомагає виявити своє ставлення до співрозмовників.

Аналіз експериментальних даних, отриманих на основі використання тестів С. Розенцвейга та Л. Собчик [2, с. 64-68], дає змогу виділити дві основних групи комунікативних позицій: активну та пасивну. Активна свідчить про внутрішній потенціал, бажання діяти, керувати ситуацією. Зазвичай, людина, котра займає цю позицію, використовує у мовленні активні висловлювання «Я вважаю необхідним це виконати», «Я маю свою точку зору», «Я переконаний». Пасивна позиція свідчить про підпорядкованість, нездатність самостійно прийняти рішення. У таких випадках під час спілкування ми чуємо фрази на зразок: «Мені наказали це виконати», «Я погоджуюсь».

У спілкуванні **активна позиція** проявляється низкою висловлювань, які свідчать про намагання мовця контролювати ситуацію, і, відповідно до цього, включає такі різновиди: оцінювальна позиція, позиція знавця, наступальна, мотивостимулююча, критична, кооперуюча (об'єднувальна) позиції, позиція співпраці. Усі вони демонструють комунікативну компетентність мовця та характеризують його соціальний статус.

Оцінювальна позиція полягає у прагненні з'ясувати рівень досягнень співрозмовника, відзначити його позитивні та негативні якості. Вона проявляється у таких висловлюваннях: «Ти молодець», «Я задоволений твоїм рівнем підготовки». Позиція знавця забезпечує демонстрацію компетентності у спілкуванні («Я маю свою точку зору», «На мій погляд, це має бути так»). Кооперуюча позиція полягає в об'єднанні і проявляється почуттям «Ми» («Ми розумники!», «Наша група найкраща»). Позиція співпраці характеризується спрямованістю на спільне виконання дій («Давай разом це зробимо», «Це наша спільна

мета»). Мотивостимулююча спонукає до виконання тих чи інших видів діяльності («Я вірю у тебе», «Якщо ти виконаєш це, засвідчиш свій професійний рівень»). Поєднання мотивостимулюючої та оцінювальної позиції підвищує дійовість спілкування: «Хто правильно виконає завдання, той стане успішним!», «Якщо будеш поводити себе належно, я пишатимусь тобою!».

Більшість активних позицій є ефективними у комунікативному процесі. Вони передають співрозмовникам почуття впевненості, захищеності. Водночас, серед цих позицій виділяють активно-агресивні, які порушують зону комфорту співрозмовників. Так критична позиція вказує на виявлені вади, часто виступаючи у вигляді негативних мовленнєвих суджень («Ти знову не прибрав за собою?», «Ти завжди чимсь незадоволений»). Наступальна позиція свідчить про бажання володіти ситуацією («Я краще знаю», «Слухай мене»). Вони дезактуалізують почуття соціальної безпеки.

Іншою групою позицій у спілкуванні є **пасивні**: пристосувальна, обвинувачувальна, позиції легкодуха, песиміста, покірного, нерішучого.

Позиція легкодуха демонструє тривожну поведінку («Я боюсь до нього підійти», «Мені лячно виступати»). Позиція песиміста свідчить про схильність в усьому вбачати найгірші сторони («Це все закінчиться погано»). Позиція покірного полягає у беззаперечному прийнятті будь-яких комунікативних впливів («Я слухаюсь», «Я все зроблю»). Позиція нерішучого зводиться до постійного зважування обставин («Ти думаєш, так буде краще?»). Обвинувачувальна характеризується використанням у мовленні закидів, дорікань («Якби не ти, я б не запізнився», «Це все через тебе»). Усі пасивні позиції свідчать про відсутність стійких переконань і залежну поведінку мовця.

Отже, комунікативні позиції, як система внутрішніх переконань, виражаються у мовленні і визначають загальну стратегію мовленнєвої поведінки. Психологічна робота з розвитку навичок спілкування має бути спрямованою на формування активної комунікативної позиції, яка забезпечує ефективність комунікативного процесу.

Список використаних джерел:

1. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Гончарук Н. М. Комунікативні форми взаємодії розумово відсталих підлітків як показник сформованості соціального статусу / Н. М. Гончарук // Культура здоров'я як предмет освіти : зб. наук. праць. – Херсон : Персей, 2004. – С. 64-68.
3. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Вчитель виконує соціальне замовлення держави, тим самим формуючи нове покоління громадян. Тому, педагогічна професійна діяльність за своєю суттю та змістом є багатофункціональною. У школі вчитель та учень знаходяться в процесі педагогічної взаємодії. Бажаним результатом такої взаємодії виступає цілісна, здатна до саморозвитку особистість із певним запасом знань та умінь. Іншими словами, педагогічний процес у загальному розумінні здійснює соціалізацію людини на певному відрізку її життя. У зв'язку з цим деякі автори називають учителя «агентом соціалізації», майстерність якого полягає у забезпеченні максимально сприятливих умов для індивідуального розвитку та соціального становлення вихованців, ставленні до них не стільки як до об'єктів, скільки як до суб'єктів процесу соціалізації, створення й підтримання високої мотивації соціальної поведінки та орієнтації учнів.

Процес становлення (соціалізації) молоді особистості відбувається у контексті педагогічної взаємодії. У педагогіці це поняття є ключовим науковим принципом. Педагогічна взаємодія виступає як процес, що розвиває, сприяє становленню особистості вихованця і вдосконалює особистість педагога. Взаємодія цих сторін присутня в усіх видах діяльності: у пізнанні, грі, праці, спілкуванні; її вплив проникає в ядро особистісних відношень учасників. В основі педагогічної взаємодії лежить співпраця, що є початком соціального життя людей. Розуміння суті цієї категорії допоможе розкрити роль вчителя у становленні особистості учня.

Взаємодія стає педагогічною, коли дорослий виступає як наставник. Для дорослого участь у педагогічній взаємодії пов'язана з моральними труднощами, тому що у стосунках з дітьми завжди присутні спокуса скористатися віковою чи професійною перевагою і звести спілкування з дитиною до авторитарної взаємодії. Професія педагога іноді сприймається як авторитарна, бо в ній закладені турбота, піклування, наставництво, намагання передати свій досвід; в ній дуже нечітка межа, за якою починається моралізаторство, насилля над особистістю. У дитини настає реакція у відповідь – дитина намагається стати автономною від такого педагога, чинить спротив, відкрито чи приховано стає нещирою. Досвідчені, талановиті педагоги

володіють особливим педагогічним відчуттям і передбачають можливі ускладнення в педагогічній взаємодії.

Процес педагогічної взаємодії включає в себе не тільки момент керівництва, наставництва, а й підтримку особистості школяра. Предметом педагогічної підтримки виступає процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, що заважають їй зберегти людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. У ході розробки даної проблеми Столяренко О. розподілила всі засоби підтримки дитини на дві групи [1]. Перша забезпечує загальну педагогічну підтримку і всіх учнів та створює необхідне для них емоційне тло доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва. Це уважне, привітне ставлення до учнів, довіра до них, залучення до планування спільних справ, творчої праці, позитивна оцінка досягнень; діалогічне спілкування. Друга група засобів спрямована на індивідуально-особистісну підтримку і передбачає діагностику розвитку, вихованості, виявлення особистісних проблем дітей.

Список використаних джерел:

1. Столяренко О. Педагогічна підтримка в особистісно-зорієнтованій парадигмі виховання // Рідна школа, 2004. – № 5. – С. 10–13.

Т.В. Грубі

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЛОЯЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ

Відсутність у сучасній літературі єдності думок щодо визначення показників лояльності співробітників, а також слабе обґрунтування складових елементів процесу формування лояльності ускладнюють визначення лояльності персоналу.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз основних підходів до визначення лояльності персоналу до організації

Визначення поняття лояльність є досить складним питанням. Зазвичай, його пов'язують як із персоналом організації, так і з показниками організаційного розвитку. Що стосується персоналу, то

лояльність визначається ступенем «ідеальності» працівника, якому притаманний перелік таких позитивних якостей як добросовісне ставлення до роботи, високий ступінь професійної відданості, позитивні взаємини з колегами, лояльність до керівництва.

Останнім часом у поняття «лояльність» з'явився і негативний підтекст (відносно колег до «лояльного» співробітника): під лояльністю розглядають хороше ставлення до керівництва «прогинання» під його політику. Досить часто лояльність плутають з мотивацією персоналу. Проте ці явища досить різні та відносяться до різних сфер, адже мотивація – безпосередньо до трудової діяльності, а лояльність – до організаційного середовища.

Для узагальненого теоретичного аналізу використовувалися концепції та підходи організаційної лояльності (О.С. Дейнека, Є. В. Доценко, А. В. Ковров, М. І. Магура, Л. Г. Почебут, Е. В. Сидоренко, К. В. Харский, N. Allen, K. Beck, V. Benkhoff, G. Blau, V. Buchanan, A. Cohen, C. Goman, O. Grusky, R. Kanter, J. Meyer, P. Morrow, R. Mowday, L. Porter, M. Sheldon, C. Wilson та інші).

А.П. Поплавська розглядає лояльність працівника як прагнення працювати якомога краще, відповідати рівню організації та дбати про її розвиток. Але зауважує, що це є можливим лише за умови створення організацією чинників, які спонукатимуть працівника не лише приймати організацію як єдине ціле, а й дотримуватися власних принципів, які формувались протягом тривалого часу, а за певних обставин, навіть, і поступатись деякими з них. Окрім того А.П. Поплавська розмежовує поняття «лояльного» працівника та «благонадійного» працівника. Під благонадійністю розглядається поведінка, що демонструє погодження з нормами, правилами, законами організації. Лояльність працівника – це, передусім, вірність, відданість працівника цілям і цінностям організації, здійснення діяльності, яка підтримує й допомагає реалізувати ці цілі. Тобто благонадійність співробітника вказує на ступінь нормативності його поведінки щодо організації, а лояльність – на ступінь сприймання організації працівником і терпимість до неї.

М.І. Магура розглядає поняття «лояльність» як прихильність працівників до своєї організації, психологічний стан, який визначає очікування, установки працівників, особливості їхньої робочої поведінки і те, як вони сприймають організацію.

Прихильність до організації передбачає ідентифікацію, залучення і лояльність та може бути трьох типів: істинною, прагматичною і вимушеною. Лояльність персоналу організації розглядається А. Ковровим з точки зору безпеки. У цьому контексті критеріями

лояльності (або нелояльності) є надійність, професійна придатність, наявність або відсутність небажаних дій: розкрадань, витоку інформації, пияцтва, запізнь, випадків абсентеїзму тощо. При цьому людина розглядається як ресурс, і до неї застосовується широкий спектр заходів впливу (від відеоспостереження до перевірок на поліграфі).

Висновок. Отже, ми можемо охарактеризувати лояльність як позитивне ставлення до організації, дотримання й ухвалення існуючих у ній правил, навіть при неповній відповідності правил власним переконанням персоналу.

Dr Urszula Gruca-Miąsik

OPIEKA, JAKO WYZWANIE DLA WSPÓŁCZESNYCH POKOLEŃ

Wstęp

Globalizacja, konsumpcjonizm, permanentna ruchliwość, tempo życia, dążenie do osiągnięcia sukcesu, szczęścia indywidualnie rozumianego, wrażliwości na towary nie człowieka, kult nowości, młodości, chwilowości, atrakcyjności powodują, że opieka we współczesnym świecie stanowi wyzwanie bowiem niesie dla osób ją pełniących, nie tylko wiele obowiązków, odpowiedzialności, trudu, ale także wymaga poświęcenia czasu, uwagi, życzliwości i oddania. Są to cechy zupełnie przeciwne do tych, które są lansowane przez nurt postmodernizmu, płynnej nowoczesności.

1. Opieka nad dzieckiem

Z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia wydaje się, że wspieranie kompetencji opiekuńczych rodziców na początku życia dziecka jest bardzo ważnym, skutecznym i tanim sposobem na zminimalizowanie liczby dzieci z zakłóceniami rozwoju. Wyniki wielu badań prowadzonych w różnych krajach udowodniły, że wczesna interwencja wspomagająca jakość opieki ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka szczególnie w pierwszych trzech latach życia. Co więcej, dzięki jej prowadzeniu udało się zmniejszyć wpływ niekorzystnych czynników biologicznych, gdy miała ona miejsce już przed narodzinami dziecka. Potwierdzeniem tej tezy są prowadzone w Stanach Zjednoczonych badania podłużne w ramach programu Elmira – Prenatal / Early Infancy Project (Olds, 1998) gdzie wsparciem objęto 400 rodzin w stanie Nowy Jork. Specjalnie wyszkolone pielęgniarki odwiedzały rodziny, w których rozpoznano czynniki ryzyka zaniedbania dzieci, prowadząc edukację

rodziców dotyczącą opieki nad dzieckiem oraz udzielając im wsparcia. Program kontynuowano od okresu ciąży, przez pierwsze dwa lata życia dziecka. Po 15 latach od rozpoczęcia badań stwierdzono znaczący progres w funkcjonowaniu dzieci i rodzin objętych programem, w stosunku do rodzin z grupy kontrolnej – wyższą gotowość szkolną, lepszą sytuację socjalną i edukacyjną, niższy poziom zachowań aspołecznych, lepszy stan zdrowia. Natomiast dzieci z grupy, w której nie prowadzono oddziaływań psychoedukacyjnych wobec matek, znacznie częściej przejawiały zakłócenia w funkcjonowaniu emocjonalnym i społecznym - tylko 22% dzieci ukształtowało dający poczucie bezpieczeństwa wzór relacji z matką. (Zob. szerzej: Czub, M., Brzezińska, A. I., Czub, T., Appelt, K. (2012). Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem jako wyzwanie dla polityki społecznej i oświatowej. *Polityka Społeczna*, numer tematyczny pt.: *Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse*, 1, 19-23.). Musimy sobie jednakowoż zdawać sprawę z faktu, że wymaga to od rodziców, jak wspomniano we wstępie, poświęcenia czasu, który jest obecnie towarem deficytowym i ogromnej miłości.

W kolejnych etapach życia dziecka zmniejsza się potrzeba opieki bezpośredniej, ale zwiększa potrzeba opieki jako kategorii moralnej, wychowawczej, społecznej, duchowej co stoi w opozycji do obowiązujących trendów inwestowania w siebie, egoizmu, samorealizacji, przesadnej dbałości o wygląd zewnętrzny. Zmiana priorytetów dorosłych powoduje ograniczenie spełniania funkcji opiekuńczych wobec dzieci albo rezygnację z rodzicielstwa.

2. Opieka nad osobami starszymi

Godzenie ról rodzinnych, zawodowych połączonych z opieką nad dziećmi w różnym okresie życia a dodatkowo obowiązek opieki nad starzejącymi się rodzicami stanowi dla wielu współczesnych ogromne wyzwanie. Jak podają statystyki liczba osób po 75. roku życia wzrosła w Polsce z 1,3 do 1,5 mln, a w 2035 r. przekroczy 4 mln. Natomiast liczba osób po 80. roku życia z ponad 1,3 mln zwiększy się o 125 proc. W sumie za dwie dekady co czwarty Polak będzie miał powyżej 65 lat, a co czternasty – 80 lat. Demografowie proces szybkiego starzenia się społeczeństwa nazywają wręcz „geriatrycznym tsunami” i ostrzegają, że bez radykalnej zmiany systemu organizacji opieki nad ludźmi w podeszłym wieku oraz modyfikacji jego finansowania czeka nas prawdziwa katastrofa. – Ani państwa, ani rodzin nie będzie stać na zapewnienie opieki rosnącej armii niedołączonych starców – mówi ekonomista Paweł Kubicki z Instytutu Gospodarstwa Społecznego SGH. Placówki muszą spełniać standardy: mieć pralnie, kuchnie, sale rehabilitacyjne, gabinety lekarskie według Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Muszą też zatrudniać wielu pracowników. Obecnie w DPS pracuje 51 tys. osób, podczas gdy liczba pensjonariuszy to ok. 80 tys. Tak

dużą liczbę załogi narzucają przepisy o pomocy społecznej. Dlatego utrzymanie jednej osoby w placówce kosztuje 2 – 3 razy więcej niż np. zapewnienie jej stałej opieki w domu. Jednak polskie rodziny coraz mniej chętnie podejmują się opieki nad seniorami. Oddają rodziców czy dziadków do domu starców, bo nie mają ani czasu, ani warunków. Tymczasem seniorzy, jak dowodzą badania prowadzone pod moim kierunkiem przez studentów w ramach seminarium magisterskiego, pragną mieszkać ze swoimi rodzinami, ale rozumiejąc uciążliwości związane z opieką nad nimi godzą się na zamieszkanie w instytucjach. Dużym ułatwieniem dla seniorów jest już przystosowanie domów do ich potrzeb, np. montowanie specjalnych uchwytów w toaletach, poszerzanie drzwi tak, by można było przejechać wózkiem, albo instalowanie specjalnych alarmów pozwalających wezwać pomoc w razie wypadku a przede wszystkim wsparcie finansowe dla rodzin, które decydują się na opiekę nad swoimi niedołączonymi rodzicami. Tego rodzaju inwestycja nie tylko opłaciłaby się finansowo, ale przede wszystkim zacieśniła więzi rodzinne, pozwoliła na transmisję międzypokoleniową jakże istotną z punktu wychowania.

Zakończenie

W literaturze przedmiotu wiele miejsca poświęca się tak ważnej kwestii jak rozwój kapitału ludzkiego. Upatruje się w tym zdrowsze, wszechstronnie rozwijające się, obywatelskie społeczeństwo. Warto zastanowić się, czy opieka to nie tylko wyzwanie, ale powinność współczesnych ludzi, z czego doskonale zdawali sobie sprawę nasi przodkowie.

Г.А. Губарева

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ О РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Подростковый возраст сопровождается интенсивным переживанием проблем в различных жизненных областях. Чтобы иметь возможность эффективно оказывать подросткам помощь, психологу, педагогу важно знать источники и механизмы возникновения подростковых проблем. Есть основания полагать, что в качестве одного из источников проблем выступают эмоциональные отношения подростков со сверстниками. Такие разновидности эмоциональных

отношений, как дружба, любовь, межличностные отношения важны для социализации подростка и могут сопровождаться возникновением психологических проблем. В то же время, эмпирические данные о развитии этих явлений и влиянии на них в подростковом возрасте довольно ограничены и фрагментарны.

Взаимоотношения в семье являются базой построения межличностных отношений. Отношения имеют значение в любом возрасте, но особенно значимыми они становятся в подростковом возрасте; важно определение факторов, которые могут влиять на взаимодействие с другими людьми: сверстниками, взрослыми. Изучение представлений подростков о дружбе, стилях семейного воспитания имеет важное практическое значение для разработки коррекционных психолого-педагогических и консультационных мероприятий по разрешению и предотвращению возможных конфликтов в межличностных отношениях и влияние на них, как внешних, так и внутренних факторов (в частности уровень взаимоотношений в семье).

В отечественной и западной психологии данной темой занимались такие авторы, как В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Обозов, Л.Я. Гозман, Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, А.В. Мудрик, Э. Богардус, И.С. Кон, Г.А. Цукерман, А. Фрейд, Э. Эриксон, Дж. Морено, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий и другие.

Проведенное нами исследование, ставило цель выявить особенности отношения к дружбе у подростков с различными стилями семейного воспитания. Объектом исследования явились межличностные отношения детей подросткового возраста. Предметом исследования – особенности отношения к дружбе в зависимости от стиля семейного воспитания.

В данном исследовании приняли участие 94 респондента, в возрасте от 11 до 16 лет.

Распределение испытуемых-подростков по группам проводилось по следующему критерию: преобладающий стиль воспитания в семье, по результатам авторской методики «Стиль воспитания ваших родителей». Было образовано четыре группы: группа подростков с демократическим стилем родительского воспитания (58%), с авторитарным стилем (17%), с либеральным стилем (14%), с противоречивым стилем родительского воспитания (11%).

Для диагностики когнитивного компонента использовали проективную методику «Я и мой друг» (В.О. Смирнова, В.Г. Утробина).

Количественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что у подростков преобладает средний уровень сформированности когнитивного компонента отношения к дружбе вне зависимости от стиля воспитания, присущего семье подростка.

Для диагностики эмоционального компонента отношения к другому использовалась методика «Способность к эмпатии» (И.М. Юсупов). Количественный анализ полученных данных свидетельствует о том, что у испытуемых преобладает нормальный уровень эмпатийности вне зависимости от стиля семейного воспитания.

Для диагностики поведенческого компонента отношений применялась методика СОМО («Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский)). Анализ данных исследования (в зависимости от таких характеристик, как напряжённость, отчуждённость, конфликтность и агрессия в отношениях) свидетельствует о том, что у испытуемых всех четырёх групп подростков преобладают высокие значения. Это говорит о том, что подростки испытывают напряжённость в межличностных отношениях, которая характеризуется отсутствием единства, согласия между субъектами отношений; ослаблением позитивных эмоциональных связей между ними, дисбалансом между познавательным (когнитивным), эмоциональным и поведенческим компонентами отношений; гиперболизированным доминированием сближающих чувств.

Для подтверждения статистической значимости возможных различий был использован коэффициент углового преобразования Фишера. Сравнительный анализ результатов измерения показал, что статистически значимые различия между компонентами отношения к дружбе подростков с различными стилями воспитания в семье отсутствуют.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у подростков из семей с различными стилями воспитания отсутствуют значимые различия в отношении к дружбе. Это связано с существованием стереотипного отношения к дружбе людей вне зависимости от пола, возраста, стиля семейного воспитания и других характеристик, которые на первый взгляд могут показаться определяющими в данном случае. При этом для нормального развития подростка необходимы открытые и доверительные взаимоотношения с родителями, так как только с их помощью подросток может успешно решить сложные внутренние проблемы, волнующие его в переходный период.

ОБРАЗ СВІТУ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ КОМП'ЮТЕРНОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

Сучасні комп'ютерні аддикції за критерієм провідного виду діяльності людини в інформаційній системі класифікують на Інтернет- та ігрову залежності, а також, власне, роботу на комп'ютері, що визначається як кібер-залежність. Спеціалісти із аддиктології вказують на суто психологічну природу виникнення цих видів аддиктивної поведінки, які розвиваються за типом класичних маній або гемблінгу – захоплення азартними іграми [1]. В.Д. Менделевич виділяє ознаки зверхцінних психологічних захоплень: “...глибока і тривала зосередженість на об’єкті захоплення; пристрасне, емоційно насичене ставлення до об’єкту захоплення; втрата відчуття контролю за часом, який витрачається на захоплення; ігнорування будь-якої іншої діяльності або захоплення” [2, с.296]. Виникнення та закріплення визначених форм аддиктивної поведінки полягає у порушенні взаємодії людини зі світом за типом “втеча від реальності” у віртуальний, ілюзорний простір.

Інтернет-залежність є формою взаємодії із інформаційною системою, при якій формується стійкий у часі патологічний потяг до роботи у всесвітній комп'ютерній мережі. Віртуальний світ Інтернету приваблює молодь своєю яскравістю та насиченістю подій, можливістю анонімно брати участь у спілкуванні за своїми інтересами на відміну від переживання нудної, сірої реальності. Механізм психологічної залежності розвивається завдяки підкріпленню поведінки так званим “ефектом дрейфуючої цілі”, який полягає у постійному переключенні користувача мережі від однієї цілі пошуку до іншої, тісно пов’язаної із початковою. Таким чином, модель пошуку інформації за типом “дрейфу” врешті-решт призводить до втрати контролю часу, відриву від реальності, сенсорного та когнітивного перенасичення нервової системи. Інтернет-залежність характеризується виникненням так званої “сухої абстиненції”, що сприймається як психологічний дискомфорт, роздратування, тривога.

Ігрова комп'ютерна залежність розвивається при переживанні психологічного ефекту “занурення”, інакше кажучи, активної участі в ігровому процесі. Підсилення явища “відриву від реальності” відбувається при постійному вдосконаленні програмного забезпечення візуальними та звуковими ефектами. Психологічний механізм цієї форми

комп'ютерної залежності формується на основі стимуляції потреби у переході користувача на наступний рівень після перемоги на попередньому. Пройшовши всі рівні однієї гри, з'являється бажання виконати аналогічну процедуру в інших, із подібними за жанром сценаріями. Формування ігрової комп'ютерної залежності фіксується на основі переживання людиною стійкого емоційного стану "ігрового драйву", а також зниженні "ігрової толерантності", що проявляється у неможливості чинити опір спокусі поновити гру.

Результати проведених досліджень образу світу старшокласників вказують на якісні особливості розвитку їх образу світу, що призводять до закріплення комп'ютерних аддикцій. Так, при малюванні образу реального світу учні зображають символіку (заставку на моніторі) із улюблених комп'ютерних ігор. Проекція на папері образу ідеального світу таких респондентів, як правило, складається із геометричних ліній, фігур, має беззмістовний характер.

Список використаних джерел:

1. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера // Психология зависимости: хрестоматія / Сост. К. В. Сельченков. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 152-175.

2. Менделевич В.Д. Возрастная клиническая психология // Виктор Дмитриевич Менделевич / Клиническая и медицинская психология : учебное пособие. – М. : МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.

Ю.П. Данчук

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Для пояснення факту регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності психологи використовують поняття психічна регуляція, маючи на увазі під нею ініціацію активності (П.К. Анохін, К.О. Абульханова-Славська, А.А. Вербицький, В.А. Іванніков, О. А. Конопкін, І.М. Сеченов, О.В.Тихомиров, С.Л. Рубінштейн, М. Brichsin та ін.) [1; 2].

Багато авторів, досліджуючи саморегуляцію, вкладають різний зміст у розуміння даного терміну, по-різному визначаючи її відмінності, механізми, предмет, джерела, засоби, способи, результати [1; 3].

Теоретичне опрацювання психологічних проблем саморегуляції висвітлюється в працях О.А. Конопкіна, що розглядає її як цілеспрямований процес довільного регулювання людиною своєї діяльності. У його дослідженнях показано, що залежність сенсомоторної діяльності людини від об'єктивних умов закономірно опосередковується процесом цілеспрямованої саморегуляції, що саме усвідомлена регуляція є вищою інстанцією в системі факторів, що детермінують сенсомоторну діяльність людини.

Питання механізмів і видів психічної регуляції, які пов'язані з особистісно-психологічними характеристиками, розглянуті в роботах К.О. Абульханової-Славської. Нею виділено два рівня регуляції – психічна регуляція та особистісна регуляція [1, с. 93].

Отже, у розумінні К.О. Абульханової-Славської саморегуляція має багаторівневий характер і передбачає розподіл і перерозподіл завдань регуляції між різними її рівнями. Особистісну регуляцію автор розглядає як найбільш високий рівень саморегуляції [1].

Вольова регуляція діяльності та поведінки людини, таким чином, являє собою особливу, вищу форму прояву загальної психічної регуляції. Цієї точки зору дотримується низка авторів: В.А. Іванніков, Е.О. Смирнова, К.О. Абульханова-Славська, Л.М. Веккер та інші психологи. На думку Е.О. Смирнової, «вольова регуляція поведінки не виключає довільної регуляції, а будується на її основі і є в порівнянні з нею вищою, якісно новою формою регуляції» [1, с. 15].

Слідом за цими авторами ми розглядаємо вольову регуляцію як вищий рівень психічної регуляції, що є різновидом довільної регуляції, особливою формою її прояву. Поява в психології нового підходу – регулятивного – відкрило у вивченні вольової поведінки людини нові можливості. На зміну розрізненим, ізольованим вивченням психічних процесів і станів, що здійснювалось у рамках самодетермінації, прийшло системне вивчення процесів, які беруть участь у регуляції діяльності та поведінки людини.

Наведений вище огляд літератури з проблем становлення психічної регуляції дозволив виявити загальні тенденції, що спостерігаються в її дослідженні.

Аналіз літератури, присвяченої проблемам психічної регуляції, свідчить, що залишаються недостатньо розробленими питання її генези, структури, особливостей психічної регуляції рухової активності.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
3. Шульга Т.И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т.И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 49-69.

Н. М. Дідик

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

У теперішній час проблема вивчення особистісної зрілості студентів є досить актуальною. Разом з тим, питання застосування відповідних експериментальних методів для вирішення даної проблеми залишається відкритим. Тому вважаємо за необхідне розглянути його детальніше.

Для вивчення особливостей розвитку характеристик особистісної зрілості можна використовувати такий комплекс взаємодоповнюючих психодіагностичних методів, зокрема: для діагностики відповідальності та самостійності застосовується опитувальник особистісної зрілості О. С. Штепи [1, с. 115-120]; для визначення аутентичності, самоприйняття, креативності, комунікабельності – самоактуалізаційний тест Е. Шострома; саморегуляції, моральності, інтелектуальності – 16-факторний опитувальник Кеттелла; для діагностики емпатійності – опитувальник І. М. Юсупова; вивчення прагнення до самоактуалізації з допомогою методики короткої індекс самоактуалізації (SI) А. Джонса, Р. Крендела; діагностика Его-ідентичності проводиться за методикою “Шкала ясності Я-концепції” (SCC) Д. Кемпбела; для діагностики трансцендентності – опитувальник “Ставлення до життя, смерті і кризової ситуації” А. А. Баканової. Вибір цих методик обґрунтовується наявністю у них відповідних шкал, що дозволяють діагностувати вираженість показників характеристик особистісної зрілості.

Можна провести анкетування з метою вивчення уявлень студентами про особистісну зрілість та усвідомлення себе особистісно зрілими людьми; написання автонарративу “Я–професіонал” для визначення змістового наповнення професійного Я-образу і міри представленості у ньому характеристик особистісної зрілості; методику непрямого вимірювання самооцінок для виявлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу, компонентами якого є характеристики особистісної зрілості.

З допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела (16PF) визначаються такі показники: загальні мислительні здібності (фактор В) – для визначення інтелектуальності; прагнення до дотримання етичних норм (фактор G) – для діагностики моральності; здатність контролювати свої потреби і мотиви, поведінку та емоції (фактор Q3) – для вивчення саморегуляції. Для діагностики здатності до відповідального вчинку (показник відповідальності) та здатності до вибору (показник самостійності) застосовуються відповідні шкали опитувальника особистісної зрілості О. С. Штепи: відповідальність, автономність [1, с. 115-120]. Для вивчення соціальної сенситивності (показник комунікабельності), прийняття своїх переваг і недоліків (показник самоприйняття), прагнення до творчості (показник креативності), відкритості новому досвіду (показник аутентичності) використовуються відповідні шкали самоактуалізаційного тесту (САТ) Е. Шострома: контактність, самоприйняття, креативність, спонтанність. Для діагностики особистісної зрілості використано методику “Короткий індекс самоактуалізації” (SI) А. Джонса, Р. Крендела, оскільки індекс самоактуалізації є показником особистісної зрілості. Діагностичним показником Его-ідентичності, як характеристики особистісної зрілості, є ясність Я-концепції, яку Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, І. Я. Шемелюк визначають як операційний аналог особистісної зрілості. Тому, крім вивчення самоактуалізації, досліджувалась ясність Я-концепції за методикою визначення ясності Я-концепції (SCC) Д. Кемпбела.

Звичайно, такий перелік методик не є завершеним та потребує більш поглибленого вивчення і застосування у професійній підготовці студентів.

Список використаних джерел:

1. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Штепа Олена Станіславівна. – Львів, 2003. – 146 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ

Творча активність особистості являє собою складну, багатогранну і багатофункціональну психологічну складову особистості, окремі аспекти якої досить широко вивчаються як у вітчизняній, так у в світовій психології.

За своїм змістом і спрямованістю існуючі дослідження даного феномена можуть бути об'єднані у дві великі групи: орієнтовані на розробку загально психологічної теорії творчості на основі інтеграції різноманітних емпіричних результатів дослідження творчої особи та її активності; генетико-психологічні, спрямовані на виявлення особливостей розвитку творчої активності учнів та їх здатності до різних видів продуктивної діяльності.

Разом із тим, багато невирішених проблем психології творчості залишається в межах вікової та педагогічної психології. Відзначимо серед них питання походження творчої активності.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема творчої активності досить широко розглядалася у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Так, філософський аспект творчості розглянули у своїх працях С. Ковальова, І. Руденко, М. Скальська та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладено в працях І. Беха, Д. Богоявленської, М. Дроздової, Н. Литвинової, О. Медведєвої, В. Моляко, Ю. Мороза, В. Роменця та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності розглядається в роботах О. Акімової, О. Білоус, В. Марігодова, О. Савченко, К. Щербакової та ін.

Дослідники Г. Айзенк, А. Алейніков, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Лернер, А. Маслоу, В. Моляко, А. Полякова, Я. Пономарьов, В. Рибалко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Штайнер, Е. Фромм, Б. Юсов та інші розглядають креативність як основу, як психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини для самоактуалізації та творчої самореалізації у різних видах життєдіяльності. Отже, креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і з вибором відповідних засобів. Креативність розглядається дослідниками і як передумова для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням індивідуума до самоствердження.

Творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється у тенденції до пошуку й ризику, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості. Виходячи з головних постулатів гуманістичної психології, психології особистості школи С. Рубінштейна про безмежність можливостей розвитку творчого потенціалу, необхідно розуміти, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу) [2].

Для розуміння самої постановки питання про творчий потенціал особистості виокремлюють низку факторів: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості). Саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка виступає «відкритою можливістю» самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації.

Основу творчої активності (у формі діяльності як такої) становлять природні обдаровання, що являють собою психічні явища у вигляді потенційних життєвих сил, які виступають як задатки, якості, нахили. Задатки мають природжені анатомо-фізіологічні особливості, вони багатозначні, тобто на їхній основі можуть сформуватися різні здібності людини. Поза діяльністю здібності не проявляються, вони притаманні людині як потенції. Природа дарує людині деякі фізіологічні і психологічні дійові властивості, які лише потенційно можуть розвиватися і перейти у здібності щодо конкретних видів діяльності.

У природній творчій активності можна виділити загальні властивості, зумовлені фізіологічною природою людини (наприклад, темперамент), та індивідуальні властивості психічних процесів. Вияв цих властивостей у конкретних видах діяльності дає можливість визначити рівень розвинутої природних обдаровань і спрямованої творчої активності як цілісної якості особи. Але для перетворення творчої активності в особливі якість особи необхідні відповідні умови [3].

Враховуючи різноманітність наукових підходів дослідження творчої активності, визначаємо творчу активність як самодостатню форму активності особистості, спрямовану на реалізацію цільових і смислових аспектів власного життя, що проявляється завдяки загальним й індивідуальним властивостям психічних процесів, соціальним умовам та особистісній активності.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творчества в контексте теории деятельности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологи : науч. журн. – 2013. – № 3. – С. 101-106.
2. Дубрава Т. Вплив мотивації на прояв творчої активності учнів / Т. Дубрава // Психолог. – 2007. – № 45. – С. 3-6.
3. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості / І.Т.Кучерявий, О.І. Клепиков // Навч. посібник. – К. : Вища шк., 2000. – С. 22-23.
4. Руденко І. В. Філософські та психолого-педагогічні аспекти творчої активності у вітчизняній та зарубіжній літературі / І. В. Руденко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : сборник / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 152-158.

О.М. Дубовик

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

У вітчизняній психології як професійні, так і особистісні якості психолога-практика розглядаються у рамках особистісного підходу. До того ж, у більшості досліджень розглядаються професійні і особистісні якості в сукупності і через призму окремих напрямів діяльності практичного психолога. Узагальнених моделей особистості практичного психолога на сьогодні існує дуже мало. Найчастіше моделі розроблено для психолога-практика та психолога-дослідника, але немає жодної, яка б враховувала роботу спеціального психолога в спеціальних закладах освіти.

Професійні якості майбутнього спеціального психолога повинні відповідати вимогам, які визначають завдання професіонала-психолога.

На нашу думку, найбільш прийнятним для підготовки спеціального психолога можна вважати науковий підхід А.О. Деркач і Н.В. Кузьміної, які виділяють наступні компоненти структури професійної діяльності психолога: гностичний, проєктивний, конструктивний, комунікативний, організаційний, рефлексивний і соціально-перцептивний.

Гностичний компонент професійної діяльності пов'язаний із постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх

розширенням, перетворенням наукових знань у професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування професійної діяльності.

До гностичних умінь, які проявляються в професійній діяльності практичного психолога, відносять: уміння аналізувати процес діяльності, враховуючи її ефективність та відповідність запланованому результату; уміння формулювати поточні і кінцеві цілі та завдання, знаходити способи і форми їх досягнення; уміння оперативно реагувати і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях; уміння ставити та досягати цілі, пов'язані з безперервним саморозвитком, самовдосконаленням, як в професійному, так і в особистісному плані; уміння визначати і враховувати у своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості клієнта; уміння впроваджувати інновації в психологічну практику.

Проективний компонент передбачає розвиток системи професійної діяльності з урахуванням потреб усебічного і індивідуального підходу до клієнта. До цього компоненту відносять: розуміння взаємозв'язку структурно-функціональних компонентів професійної діяльності; розподіл своїх можливостей у ході вирішення професійних завдань; формування різних позитивних якостей у клієнтів, орієнтування на істинні мотиви їх поведінки; передбачення можливих результатів вирішення професійних завдань; планування своєї професійної кар'єри.

Для конструктивного компоненту відносять характерні дії, які пов'язані з інформаційним забезпеченням процесу професійної діяльності. При цьому необхідні наступні уміння: уміння користуватися різними методами професійної діяльності; уміння відбирати і оптимально використовувати інформацію, яка впливає на професійну діяльність; уміння знаходити необхідний спосіб взаємодії; уміння прийняти і зрозуміти точку зору іншого; уміння активізувати творчий потенціал.

Комунікативний компонент професійної діяльності регламентує і регулює стосунки психолога-практика та клієнта. До цього компоненту відносяться уміння: встановлювати емоційно-позитивний контакт; володіти вербальними і невербальними засобами спілкування; проявляти такт і повагу до клієнта; передбачати і правильно визначати настрій клієнта; позитивно переконувати оточуючих; регулювати стосунки всередині терапевтичної групи [2, 3].

Організаційний компонент пов'язаний зі створенням загального ритму і режиму професійної діяльності. Даний компонент включає уміння: структурувати в часі види професійної діяльності; створювати умови для вирішення професійних завдань; організовувати групову та індивідуальну роботу з клієнтом.

Рефлексивний компонент включає наступні уміння: ставити завдання взаємодії з клієнтом і вміти виділяти ключову проблему; адекватно ключовій проблемі аналізувати взаємодію з клієнтом; визначати оптимальну стратегію психологічного аналізу внутрішньої картини проблем клієнта і його системи стосунків.

Соціально-перцептивний компонент професійної діяльності включає уміння: вибрати відповідну рольову позицію; співпрацювати [1, 2].

Усі компоненти професійної діяльності практичного психолога взаємозв'язані і взаємообумовлені.

Враховуючи підходи багатьох вчених, розуміємо під професійними якостями набір якостей особистості, які дозволяють їй успішно виконувати певний вид діяльності, і дозволяють стати конкурентоспроможним фахівцем обраної спеціальності. Професійні якості особистості є одним із важливих факторів професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять в їх структуру, розвиваючись у процесі навчання і професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Деркач, А.А. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 124 с
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н. В. Кузьмина – М. : РАУ, 1993. – 32 с.
3. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования / Л. В. Темнова. – М. : МПГУ, 2000. – 342 с.

Н.В. Жиляк

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГУЛЯЦІЇ МОТОРНИХ ДІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ СМИСЛОВИХ ЗАВДАНЬ

У нашому дослідженні представлено теоретичне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань. Узагальнення отриманих теоретико-емпіричних результатів дало підстави вважати, що:

1. Найпоширенішим у працях вітчизняних і закордонних психологів з проблеми поєднання психічного і тілесного є підхід, який вказує на м'язовий рух, що скеровується м'язовими відчуттями. Вивчення мікрорухів людини за допомогою точних методів їх реєстрації дозволило науковцям констатувати, що моторика є інформативним індикатором вищих психічних функцій. Ґрунтовними в цій царині є дослідження відновлення рухів – онтогенезу психіки як орієнтувальної діяльності, прояв афективних комплексів психічних та рухових компонентів в діях – важливе значення має ідея функціонування схеми рефлекторного кільця щодо керування діями, яка доведена експериментально. Виявлено, що методологічною основою дослідження смислових завдань моторних дій може виступати діяльнісний підхід, розроблений у психології. Регуляторна та відображувальна функції смислових завдань моторних дій, насамперед, реалізується на сенсорно-перцептивному, уявлень та мовно-мислительному рівнях психічного відображення і рівнях побудови рухів.

2. Дослідженнями встановлено, що на реалізацію смислових завдань з прояву координації рухів суб'єктів впливають властивості їх нервової системи. Малі інтервали часу люди холеричного типу темпераменту відтворюють значно менші за еталонні. Менші помилки точності відтворення притаманні людям сангвінічного типу темпераменту. Найбільш точно малі інтервали часу відтворюють люди з меланхолічним типом темпераменту, а у людей з флегматичним типом темпераменту час відтворення більший за еталонний. Відтворення просторових параметрів рухів у осіб з холеричним типом темпераменту значно більше за еталонні. Особи з сангвінічним типом темпераменту мають дещо менші похибки відтворення амплітуд (знак той самий). Знову найбільш точно відтворюють рухи особи з меланхолічним типом темпераменту. Реальне відтворення амплітуди рухів у осіб з флегматичним типом темпераменту менше за еталонне. Аналогічні співвідношення точності відтворення спостерігаються і в експерименті з м'язовими зусиллями. Отже, тип темпераменту суб'єкта впливає на точність відтворення різних характеристик рухів.

3. На ефективність вияву тих чи інших психомоторних якостей впливають відповідні смислові завдання, які утворюють функціональні органи, що забезпечують певні досягнення шляхом вибіркового включення психічних процесів, нервово-фізіологічних механізмів і морфологічних структур. Водночас, існують індивідуальні здібності до реалізації конкретних смислових завдань, які можуть заважати реалізації інших. Зокрема, суб'єкти, які мають розвинену можливість проявляти максимальні статичні вияви сили в умовах вияву її динамічного виду,

можуть мати низькі показники. Навіть більше, спроможність до реалізації смислових завдань щодо прояву різних складових однієї якості психомоторики в одного обстежуваного може бути різною. Констатовано, що у суб'єктів психомоторної активності різна ефективність реалізації смислових завдань за проявом силової та швидкісної витривалості. Виявлено, що реалізація різних смислових завдань у процесі виконання однієї психомоторної дії статистично достовірно впливає на її результативність.

4. Прояв смислових завдань у структурі рівнів побудови рухів має свої індивідуальні особливості. Зокрема, суб'єкти, які мають високі результати у збереженні статичної рівноваги на рівні палеокінетичних регуляцій А можуть поступатися обстежуваним, які мають високі результати у точності відтворення ходьби без зорового контролю на рівні співдружних рухів і стандартних штампів В. Досліджувані, які мають високі результати у точності потрійного стрибка з місця у довжину на задану орієнтиром відстань на рівні просторового поля С, можуть поступатися і першим і другим. Аналогічні індивідуально-своєрідні функціональні можливості спостерігаються у суб'єктів за часом операцій «монтаж» і «демонтаж» на рівні предметних дій або смислових ланцюгів D та за показниками часу і помилки координації перебудови сенсомоторного стереотипу письма на найвищому кортикальному рівні E.

Ще більша парціальність функціональних можливостей на різних рівнях побудови рухів зафіксована у дітей-олігофренів.

5. Розроблено програму розвитку умінь керувати моторними діями за допомогою смислових завдань на основі теорії рівнів побудови рухів. Смислові завдання зі збереження тієї чи іншої пози та оптимізації напружень м'язів шиї, тулуба і кінцівок покращують функціональні можливості рубро-спинального рівня. Смислові завдання із забезпечення внутрішньої узгодженості роботи десятків і сотень м'язів покращують функціональні можливості таламо-палідарного рівня. Смислові завдання з точності переміщення частин тіла і предметів у просторі покращують функціональні можливості пірамідно-стріарного рівня. Смислові завдання по виконанню дій з предметами людської культури покращують функціональні можливості тім'яно-премоторного рівня. Смислові завдання з писемного мовлення покращують функціональні можливості найвищого кортикального рівня. Така порівнево структурована програма розвитку умінь керувати діями є своєрідною «шкалою» реалізації рухової функції людини.

Отже, емпірично доведено, що застосування програми розвитку умінь регуляції моторних дій порівнево структурованими смисловими

завданнями упродовж 20 тижнів дозволило статистично достовірно покращити психомоторний розвиток студентів. У досліджуваних контрольній групі, які виконували порівнево неструктуровані фізичні вправи, показники психомоторного розвитку також дещо зросли, проте статистично не достовірно.

І.В.Коваль

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

У руслі вимог сьогодення проблема навчання іноземної мови залишається невирішеною та актуальною. Процес оволодіння іноземною мовою можна представити як такий, що складається з двох великих блоків, які невідчужувані один від одного, але кожен з яких, у свою чергу, має певну структуру: процес розуміння та процес породження висловлювання. Сам процес розуміння інтерпретується як особливий мисленнєвий процес, що здійснюється на основі двомовності та являє собою можливо найскладніший із психологічних процесів, у який органічними складовими входять антиципація, вірогіднісне прогнозування, специфічна прогностична здатність, логічне мислення, здатність до семантичного переструктурування та ін.

Дослідниця З.І.Кличникова пропонує визначення розуміння (в контексті діяльності особистості) як 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 [2, с. 224]. У своїх дослідженнях Г.Л.Чістякова зазначає, що текст створюється як певне повідомлення про предмети і явища дійсності та відображає ставлення до них того, хто говорить, і розрахованого на “справлення” певного впливу на отримуючого це повідомлення.

Великий внесок у розуміння процесів оволодіння іноземною мовою, як опанування іншомовною діяльністю, зробила І.О.Зімня, теорія мовленнєвої діяльності якої [1, с. 34–46] є варіантом вдалого синтезу різних теоретико-методологічних положень, і водночас являє собою хорошим прикладом вдалої методологізації та 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. Прикладна цінність даного підходу обумовлюється тим, що він відкриває можливості формування і вдосконалення іншомовних здібностей через цілеспрямований розвиток у научуваних конкретних мовленнєвих механізмів, що забезпечують легкість і високий темп засвоєння іноземної мови.

Нам імпонують висновки сучасної дослідниці Л.А.Онуфрієвої, яка має багаторічний досвід викладання німецької мови на немовних спеціальностях ВНЗ: «Використовуючи досвід викладання іноземної мови на немовних спеціальностях ВНЗ, 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 уможливорює 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» [3, с. 65]. Також дослідниця зазначає, що одним із ефективних засобів мотивації до вивчення іноземної мови слугують тексти, що присвячені основам і проблемам майбутньої професійної діяльності. Ми також притримуємось думки щодо фахового спрямування навчання й оволодіння іноземної мови студентами у технічному ВНЗ та враховуватимемо її у нашій подальшій науково-педагогічній діяльності.

Висновки. Ми вважаємо, що основними факторами, що сприяють успішності навчання студентів іноземної мови, є загальні здібності, рівень активності, позитивна мотивація, здатність сформулювати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції, а також

фахове спрямування навчання й оволодіння іноземної мови у технічному ВНЗ з метою формування активної життєвої позиції молодих людей та виховання їх як творців нових знань, цінностей і відносин.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе, 1970. – № 1. – С. 34–46.
2. Клычникова З.И. Психология обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
3. Онуфрієва Л.А. Особливості навчання і викладання німецької мови професійного спрямування на немовних спеціальностях ВНЗ у сучасних умовах / Л.А.Онуфрієва // „Wschodnie partnerstwo – 2013“. – Volume 15. Filologiczne nauki : Materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. - Przemysl. Nauka i studia, 2013. – S. 63–66.

Антони Крауз

ПОРАБОЩЁННОЕ ДОСТОИНСТВО РЕБЕНКА ХХІ ВЕКА – ГЛОБАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ОПАСНОСТЬ

1. Достоинство ребенка согласно закона. Ребенок как личность, как социальное существо, человек, имеет свое достоинство и определенные права на защиту детского достоинства. Уважать всех детей и их достоинство обязаны: каждая семья², каждое государство и глобальный мир информационного общества³. На международном уровне в этой сфере, 20.11.1959 года, были предприняты соответствующие меры: Ассамблея ООН единогласно приняла Декларацию Прав Ребенка. Она представляет собой общенациональный свод постулатов, касающихся обеспечения надлежащих условий жизни и развития всем детям, подробно изложенных в десяти правилах и принципах: равенство прав всех детей, право на образование, защита от расовой, религиозной или какой-либо другой дискриминации. Каждый ребенок при появлении на

² Zob. szerzej Olak A., *Bezpieczeństwo Rodziny w warunkach globalizacji*. WSMiJO w Katowicach. Katowice 2013. ISBN 978-83-87296-84-1.

³ Por. T. Piątek, *Odpowiedzialność za i wobec siebie i innych artefaktem planów życiowych i zawodowych* [w:] W. Furmanek, *Wartości w pedagogice, Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*, Uniwersytet Rzeszowski 2013, s.117-129.

свет имеет право на имя и гражданство, а также, на защиту от пренебрежения, жестокости и эксплуатации, не должен быть предметом торговли, порабощения или унижения человеческого достоинства в любой форме. В Декларации подчеркивается, что для гармоничного развития своей личности, ребенок нуждается в любви и понимании, он должен расти под присмотром родителей, в атмосфере доброжелательности и безопасности. Во введении к Декларации было особое внимание уделено тому, что из-за физической и умственной незрелости ребенок нуждается в особой заботе, а также ответственного правовой помощи как до рождения, так и после него⁴. Человечество же должно дать детям все наилучшее, чтобы обеспечить им счастливое детство и использование ими их прав и свобод, перечисленных в Декларации. Принципы Декларации Прав Ребенка были расширены и получили юридическую силу в Конвенции Прав Ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году. Конвенция Прав Ребенка – многосторонний международный договор, содержащий полный перечень прав ребенка. Польша ратифицировала Конвенцию в 1990 году.

2. Достоинство ребенка в оковах цивилизации смерти. Очень часто мы слышим об издевательствах над детьми, об убийствах, похищениях, торговле детьми, эксплуатации детей в рабском труде, о том, как детей, в качестве новобранцев, вербуют для подразделений вооруженных сил как детей-солдат⁵. Такие сведения вызывают шок, ужас и вопросы о том, почему так происходит. С любой стороны нынешний мир ребенка подвержен многоликости зла и беззакония, примером которого являются взрослые, нарушающие все выше перечисленные принципы прав ребенка. Взрослые – это преступники, из-за которых дети страдают, лишаются семьи, достоинства, собственности, детства, жизни, их принуждают к рабскому труду, например, в Китае около 80 млн. детей работают на производстве. Ново создаваемое Исламское Государство, рассматривает детей в качестве товара, наравне со скотом, который хорошо продается. По данным ЮНЕСКО, сегодня 89 стран мира торгуют детьми-рабами⁶. В настоящее время *торговля детьми и людьми*, наряду с *наркотиками и оружием*, в глобальном

⁴ Zob. szerzej T. Piątek, *Janusz Korczak – wzór osobowościowy prakseologicznego pedagoga i pracownika socjalnego* (w:) *W trosce o dziecko. Rozważania w kontekście pedagogiki Janusza Korczaka*, red. K. Bajorek, Serwatko K., Śniegulska A., Sanok 2012, s.167-184.

⁵ Zob. szerzej A. Krauz, *Dziecko towarem – godność człowieka w poniewierce*[w:] W. Furmanek, A. Długosz, *Wartości w pedagogice, Rodzina i szkoła środowiskami urzeczywistniania wartości*, Uniwersytet Rzeszowski 2015, s.329-339. A. Krauz, *Niewolnictwo dzieci na e-globie w XXI wieku zamiast edukacji* [w:], M. Duris, *Technicke vzdelavanie ako sucast vseobecneho vzdelavania*, Banska Bystrica 2011, s. 428-437.

⁶ *Dzieci niewolnicy*, Gość niedzielny 2004r. nr 5 s. 17.

масштабе является третьим по доходности бизнесом мафии. Ныне ребенок – это вещь, которую можно экспортировать и импортировать. Ребенок современности – это экономическая инвестиция, оплачиваемая в рамках договора, широко используемого среди женщин-суррогатных матерей, которые, как живые инкубаторы, вынашивают и рожают детей на заказ. Ребенок XXI века, особенно его органы – это отличный материал, подходящий в современной медицине для трансплантации. Пример – Мозамбик, в регионе Нампула, на рубеже 2002 и 2003 годов, раскрыли дело о пропаже 80 тысяч детей, которые позднее были найдены в различных частях провинции без почек, печени или сердца. В 2001 г. в Чечне находили тела без внутренних органов⁷. Современные фармацевтические и дерматологические (в Швейцарии) компании, рассматривают 14-недельных детей как послеродовые отходы, оптовый товар аборт, который является ключевым ингредиентом крема, помогающего восстанавливать стареющие клетки⁸. Напрашивается вопрос, неужели мир уже не имеет никакого уважения и не соблюдает достоинство этих маленьких человеческих существ, ведь УВАЖЕНИЕ – это основа всех ценностей⁹, ответ один: для мира не существует никаких ценностей.

3. Пугающие цифры рабского труда и торговли детьми. ЮНИСЕФ сообщает, что в мире число детей 5-15 лет, выполняющих какую-либо работу в форме эксплуатации, составляет 352 млн., 180 млн. которых заставляют работать в условиях, угрожающих их жизни и здоровью и большинство из них живут в развивающихся странах¹⁰. К основным причинам развития современного рабства относится, связанный с глобализацией, акцент на снижении издержек производства за счет человека, из-за спроса на все более дешевые продукты. Рабство XXI века формируется через посредничество и попустительство больших корпораций – компании ищут самые низкие цены, а средства, которые они используют, являются недопустимыми. Только в 2009 году, по подсчетам противодействующих рабству организаций, количество современных рабов возросло на 27 млн. (меньше было продано в течение всех 500 лет трансатлантической работорговли)¹¹. Детей унижают и бьют, а женщин используют в сексуальных целях. Эта проблема всех

⁷ S. Karczewski, *Ofiary zorganizowanego barbarzyństwa*, Nasz Dziennik, 11-12.11.2004r. s.6.

⁸ Por. N. Dueholm, *Kosmetyki śmierci*, Polonia Christiana, 2010r. nr14 s.22-25.

⁹ Por szerzej, M. Paluch, *Strategia edukacji w perspektywie wielokulturowej (w:) O wychowaniu, wartościach i myśli społecznej, dylematy i refleksje*, red. M. Paluch, B. Wyczawski, Sanok 2008.

¹⁰ Zob. L. Włodek-Biernat, *Niewolnicza praca dzieci. Kupujemy pot i krew*, Gazeta Wyborcza 10-11.11.2007r., s.23. A. Domoślawski, *Niewolnictwo w XXI wieku*, Gazeta Wyborcza 24.01.2007r.

¹¹ M. Kołataj, G. Sadowski, *27 milionów niewolników*, Wprost, 2002 nr 25, s.100-102.

континентов, включая и Европу. Ежегодно в самом Европейском Союзе примерно 400 тыс. человек продаются для работы. В современном Пакистане семь миллионов, закованных в цепи, детей от зари до зари трудятся на полях, кирпичных заводах, шахтах, отелях, фабриках ковров, их бьют и поддают пыткам¹². Количество детей, занятых в рабской работе на производстве, составляет, например, в Индии 50-60 млн., Китае – около 80 млн., Бангладеш – 15 млн. Это уставшие и голодные дети, навсегда лишенные контакта с семьями. Отданных, за долги, детей забирают от родителей, часто вывозят за тысячи километров от родных просторов. Их рацион питания равен голодовке. Пока они перепродаются с места на место, дети безвозвратно теряют контакт с их близкими людьми, семьей. Сейчас выход на работу 5-тилетнего ребенка стал своеобразным обрядом, свидетельствующим о вступлении в очередной этап взросления. Нынешний мир вернулся к временам древних цивилизаций, феодализма. Все довольны работой детей: концерн – потому, что имеет неплохой и очень дешевый, конкурентоспособный продукт, агентство – потому, что имеет деньги, клиент в Европе или в мире – потому, что покупает очень дешевый товар, а работник, то есть ребенок – потому, что он не умирает с голода. *Шокирующим фактом* является то, что в Африке до сих пор, в XXI веке, 53 страны продают детей. Крупнейшие торговцы детьми: Нигерия, Камерун. Исламское государство опубликовало прайс-лист сексуальных рабынь (дети и женщины в списке обмениваются как и крупный рогатый скот) по возрасту: девочки 1-10 лет – 580 злотых, девочки 10-20 лет – 440 злотых, женщины 40-50 лет – очень низкая цена¹³. Ныне на контрабандном трафике людей, торговли женщинами, детьми мир зарабатывает до 32 млрд. долларов США в год – это третий по величине источник дохода в глобальном масштабе. Ст. 19 *Конвенции о Правах Ребенка* призывает и обязывает все государства, правительства и сообщества к активной популяризации прав ребенка и профилактике жестокого обращения с детьми, поэтому 20 ноября было учреждено Днем Защиты Прав Ребенка. Также от 2002 г., 12 июня в мире отмечается Всемирный День борьбы с детским трудом, каждое 12 февраля – Международный День Детей Военнослужащих, учрежден и отмечается с 2002 года. Права ребенка не являются ликвидным товаром, они просто существуют. В отношении различных рисков и форм эксплуатации детей СКАЖИ «НЕТ» РАБСТВУ и другим формам порабощения каждого ребенка, личности, женщины, человека!!!

¹² F. D!Adamo, *IQBAL*, przeł. J. Rogulska-Berdyn, POINTA Grodzisk Mazowiecki 2007.

¹³ *Handel kobietami* Gość Niedzielny 23.11.2014r. s.10.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На початок навчання, як акцентували увагу Б. Г. Ананьєв, А. І. Сорокін та інші, діти з інтелектом норма оволодівають достатнім словниковим запасом і достатнім для навчання зв'язним мовленням. Для перевірки словникового запасу розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, як однієї із передумов успішної їх підготовки до опанування грамоти та навчання в цілому, їм було запропоновано виконати блок завдань, спрямований на вивчення у них активного та пасивного словникового запасу.

Відбір завдань було здійснено відповідно до критеріїв оцінювання усного мовлення розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, передбачених «Програмою розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю» та «Програмою загальноосвітнього навчального закладу для розумово відсталих дітей. Українська мова, підготовчий, 1 класи».

Для перевірки активного словникового запасу дітям було запропоновано виконати такі завдання: 1) назвати предмет, який зображений на малюнку; 2) які дії зображено? 3) підібрати узагальнюючі поняття до запропонованих слів.

За результатами виконання завдань можна зробити висновок, що, навіть, діти, які були віднесені до першої групи (7,7 %), відчували деякі труднощі у процесі виконання завдань. У дітей другої групи (35,4%) виникали помилки у називанні геометричних фігур, кольорів, одягу, посуду, тварин. Словниковий запас дітей, які віднесені до третьої групи (34,6%), в основному, характеризувався використанням найбільш знайомої предметної лексики. Четверта група – 22,3% дітей майже не володіли мовленням. Крім цих помилок, у значної кількості дітей у звуковому оформленні слова спостерігалися такі помилки: змішування, заміни, пропуски, додавання, перестановки звуків у словах і спотворення звукової структури слова.

Як вважають М. Ф. Гнезділов, І. Г. Єременко, В. Г. Петрова та інші, бідність словникового запасу у розумово відсталих дітей обумовлена багатьма причинами, серед яких основною є низький рівень мисленнєвого та мовленнєвого розвитку. Сповільнене оволодіння

словниковим запасом рідної мови, у значній мірі, виникає у результаті обмеженості соціальних і вербальних контактів, а також несформованості інтересів у розумово відсталих дітей [1; 3; 4].

Заміни, які спостерігаються у мовленні даної категорії дітей, як відзначала Р. І. Лалаєва, у більшості випадків мають або акустико-артикуляторний, або тільки акустичний характер і лише незначна частина замін можуть бути пояснені близькістю звуків за артикуляційною схожістю. Виходячи з цього, Р. І. Лалаєва та Є. Ф. Соботович зробили висновок про те, що однією з причин замін як основного порушення звукової сторони мовлення у дітей з розумовою відсталістю є недостатній рівень розвитку слухових функцій [2].

Для перевірки пасивного словникового запасу в розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, їм було запропоновано виконати завдання – «Показати названий малюнок».

Як показали результати, що це завдання, у порівнянні з попередніми, було значно легшим для виконання дітьми. Так, до першої групи віднесено 12,5% дітей, до другої групи – 36 % дітей, до третьої групи – 33,2% дітей, до четвертої групи – 18,3% дітей. У дітей, які складала першу і другу групи майже не виникало помилок у процесі розпізнавання запропонованих малюнків. Діти третьої групи показували лише ті предмети, які зустрічаються у їхньому повсякденному житті. І діти, які віднесені до четвертої групи майже не справились із виконанням цього завдання.

На думку численних дослідників (М. Ф. Гнезділов, І. Г. Єременко, В. Г. Петрова, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко та інші), велика кількість слів, які відомі розумово відсталим дітям входять в їх пасивний словник і лише відносно невелика частина цих слів використовується у активному мовленні [1; 3; 4].

Отже, можна зробити висновок, що бідність активного словника розумово відсталих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, різка обмеженість у ньому слів із спеціальними та загальними значеннями і слів, які виражають відношення між предметами та явищами, свідчать про глибоке недорозвинення не лише мовлення, а й мислення розумово відсталих дітей, що безпосередньо впливає на їх рівень засвоєння знань і умінь.

Список використаних джерел:

1. Гнезділов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников : [пособие для учителей вспомогательной школы] /

М.Ф. Гнездилов. – М. – Л. : Учпедгиз, 1947. – 135 с.

2. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : [учебное пособие для деф. фак. педаг. ин-тов] / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.

3. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.

4. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. школа, 1972. – 130 с.

А.І. Куриця, Д.І. Куриця

ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Сучасній системі професійної освіти України потрібні нові психолого-педагогічні підходи до процесу формування лідерських якостей у студентської молоді, що відповідають вимогам і системі цінностей громадянського суспільства. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в цей час істотно зросли вимоги до якості професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. Основними умовами забезпечення цих вимог є: орієнтація на якісні параметри в підготовці фахівців, застосування інноваційних технологій у навчанні, компетентнісний підхід в оцінці результатів освітньої діяльності ВНЗ тощо.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наявних психолого-педагогічних програм розвитку лідерських якостей особистості (О.С. Чернишов, В.В. Ягоднікова, Н.О. Семченко, В.І. Власов, Т. Е. Вежевич, Н.С. Жеребова та ін.) свідчить, що вони спираються на розвиток мотивації лідерства, урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, розвиток особистого потенціалу учасників, вдосконалення операційної складової – вмій планування, контролю/самоконтролю, спілкування, переговорів тощо.

Значно рідше дослідники ставлять метою розробку програм, які були б спрямовані на розвиток відповідальності особистості, вочевидь через те, що відповідальність є глибинним, складним утворенням, яке неможливо сформувати лише на операційному рівні, засобами вправління у певних навичках, розв'язання

проблемних ситуацій тощо.

Розвиток відповідальності як стійкої особистісної якості потребує тривалої цілеспрямованої роботи з розвитку та саморозвитку суб'єктом цієї якості, що пов'язане із досить глибоким переосмисленням власної життєвої позиції, ціннісних орієнтацій.

Формулювання мети. Мета – дослідити особливості умов, необхідних для ефективного розвитку лідерських якостей студентів.

Виклад основного матеріалу. Мотивація учасників до розвитку лідерських якостей на основі відповідальності виступає одним із внутрішніх чинників активності особистості. Саме тому розвиткові мотивації досягнення, стимулюванню учасників до саморозвитку і самовдосконалення відводиться значна увага як на етапі формування групи, так і в процесі тренінгу.

Одним із основних механізмів саморозвитку особистості є рефлексія, значення якої підкреслюють переважна більшість дослідників. З метою розвитку рефлексії студентів на заняттях застосовуються спеціальні процедури, в основі яких зворотній зв'язок та самоаналіз учасників, що відображають результати самопізнання, самоспостереження, усвідомлення процесів групової взаємодії та свого місця у структурі групи.

Однією з важливих умов розвитку лідерських якостей студентів є створення розвивального особистісно-орієнтованого середовища в тренінговій взаємодії студентів, яке відзначається релевантними характеристиками, спрямованими на розвиток відповідальності як основи лідерства. Взаємодія індивіда й середовища має подвійну спрямованість: з одного боку, особистість, виявляючи активність, впливає на середовище, змінює його і в процесі цього змінюється сама. Водночас студент входить у середовище вищого навчального закладу, яке має соціально-професійний характер, у мікросередовище навчальної та тренінгової групи. Внаслідок специфіки мікроклімату та спрямованого впливу середовища здійснює вплив на розвиток особистісних якостей студентів.

Важливим організаційним аспектом є формування тренінгової групи. Вибір учасників тренінгу має здійснюватися на добровільній основі, в процесі індивідуальної бесіди, бажано, за результатами попередньої психодіагностики. Діагностичний етап є вельми важливим, оскільки на ньому активізуються процеси самопізнання, рефлексії, актуалізується потреба студентів у саморозвитку, самовдосконаленні. Отже, кожний учасник буде максимально

підготовлений до участі у тренінгу, розумітиме його цілі та завдання, ставитиметься до нього усвідомлено.

Висновки. Отже, проведене дослідження показало, що в умовах тренінгових та ігрових технологій створюються сприятливі умови для розвитку потреби особистості в розвитку своїх лідерських здібностей, для вивчення на практиці закономірностей та механізмів соціального впливу та оволодіння лідерськими вміннями. Процес розвитку лідерських якостей студентів повинен виступати частиною цілісного педагогічного процесу ВНЗ й базуватися на особливих умовах, що забезпечують його ефективність.

Список використаних джерел:

1. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
2. Мараховська Н. В. Тренінг як один зі способів виявлення та розвитку лідерських якостей у педагогів вищої школи / Н. В. Мараховська // Наук. вісн. Чернів. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2005. – Вип. 244. – С. 97-103.
3. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : монографія / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

Т.А. Логвіна-Бик, Н.В. Бик

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ МЕТОД У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників визначають, що процес соціалізації розгортається за трьома стадіями: соціальна адаптація (засвоєння індивідом соціальних норм, необхідних для життя в суспільстві; становлення соціально-типового), індивідуалізація (відкриття і диференціація свого Я; встановлення індивідуального) та інтеграція (гармонійне поєднання соціально-типового і індивідуального; становлення всезагального) [1, с. 334].

Психіка сучасної особистості, яка вважається суб'єктом власної діяльності, є дуже складною психологічною системою. Ця система не є

статичною, вона знаходиться у постійному русі, розвивається і набуває нових психічних утворень. До цього особистість спонукають як зовнішні, так і внутрішні сили, мотиви, які спираються на її потреби. І чим більш значущими будуть потреби в престижі і самоактуалізації особистості, тим ефективніше будуть розвиватися новоутворення особистості [1, с.111].

Наукове дослідження психології особистості, як дійсного (а не уявного) предмету вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, є актуальною проблемою. Сучасна наука немає головного – методу, який був би адекватним даному предмету [2, с. 15]. Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу вирішення задачі її моделі.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Але цей метод не може охопити особистість як цілісність, що є не сума окремих частин, а їхня особлива організованість і рухливе взаємопроникнення [2, с. 16]. Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі [2, с.17].

Структура особистості, як цілісності, є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, вона відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм [2, с. 21].

Незважаючи на інтерес сучасних дослідників до всього спектру проблем особистісного зростання, осмислення дорослою людиною свого індивідуального особистісного зростання, тобто постановка проблеми в індивідуальній площині, ніколи не було предметом дослідження [3, с. 157].

Чоловічий і жіночий життєвий світ постійно перебудовується відповідно до актуальної життєвої історії, головним персонажем якої є сама людина. Ставлення її до себе, що відтворюється в наративі, акумулює особливості просторово-часової структури життєвого світу [3, с. 215].

Світогляд студентської молоді ще не сформовано повною мірою, і вона автоматично потрапляє до епіцентру найбільш активного і різнопланового впливу. Можна стверджувати, що масова свідомість

сучасної молоді є сприятливим ґрунтом для реалізації політичних міфів, спробі вивчення психологічних особливостей [3, с. 217].

Проведене теоретико-експериментальне дослідження переконливо засвідчує, що вже на першому етапі включення дитини у шкільне середовище спостерігається складна палітра особистісного становлення школяра у взаємовплив, із його навчальними досягненнями. Вона відбивається як у різноманітні мікротенденції становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями на певному етапі навчання, так і в особистісному становленні різноуспішних школярів в онтогенетичному просторі [4, с. 141]. Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з вивченням проблеми особистісної ефективності школярів в онтогенетичному вимірі.

Отже, освітній простір ми можемо розглядати як всеохоплюючу освітню метасистему (концентричність), як організацію простору для вирішення поставлених завдань (поліцентричність), як фактор розвитку особистості людини, відповідно до завдань, які вирішуються у цьому просторі (формованість), і включають систему чотирьох координат: 1) нормативно-регламентуючу, 2) перспективно-орієнтувальну, 3) діяльнісно-стимулюючу, 4) комунікативно-інформаційну. Сукупність значень таких координат, освітнього простору, є його інтегральною характеристикою.

Список використаних джерел:

1. Психолого-педагогічні засади проектування освітнього простору особистості : монографія : [за заг. ред. Т.В. Ткач] / Ткач Т.В., Швалб Ю.М., Троїцька Т.С., Завацька Н.Є. та ін. – Мелітополь : Вид-во КПУ, 2012. – 408 с.

2. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : Колективна монографія / [Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В. та ін.] ; за редакцією Максименка С.Д. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.

3. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 270 с.

4. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 154 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ УКРАИНСКОЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

На основе существующих материалов можно смело утверждать, что из всех общепризнанных психосоматических заболеваний (бронхиальная астма, язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки, язвенный колит, эссенциальная гипертоническая болезнь, гипертиреоз, ревматический артрит, атопический дерматит), в Украине наиболее детально разработаны вопросы психотерапии личности при сердечно-сосудистых (в частности, гипертонической болезни) и гастроэнтерологических (в основном, язвенных) заболеваниях, а также частично ревматоидном артрите. Существует огромное количество частных исследований психологических особенностей этих категорий пациентов. Другая ситуация в вопросах, касающихся людей с такими заболеваниями, как бронхиальная астма, нейродермит и тиреотоксикоз.

На использовании психотерапии в комплексном лечении и реабилитации ревматологических больных акцентировала свое внимание Е.Н.Амосова с соавторами. На основе обобщенных результатов исследования были построены ориентировочные психологические портреты больных ревматоидным артритом. Таким образом, вышеупомянутая категория пациентов характеризуется: трофотропными тенденциями, ригидностью, склонностью к продуцированию сверхценных идей, тенденцией к интровертности, преобладанием интропунитивных реакций, субдепрессивным фоном настроения, во внутренней картине болезни нередко случалась анозогнозия (Амосова и др., 1995).

С учетом клинического синдрома в комплексе лечебных мероприятий авторы предлагают индивидуальные и групповые психотерапевтические методы (гетеротренинговые, оригинальные методики). Как вывод, Е.Н.Амосова обобщает, что частота и интенсивность неврозоподобных проявлений уменьшалась в среднем на 23%, что подтверждает целесообразность использования психотерапии этой категории больных.

В абсолютном большинстве исследований гастродуоденальной сферы лейтмотивом проходит информация о том, что в последнее время наблюдаются существенные изменения представлений об этиологии хронических заболеваний органов пищеварения. Дело в том, что несмотря на факт активной разработки препаратов, которые

действительно позволяют избавиться от хронического гастрита и язвенной болезни, уровень заболеваемости во всем мире не падает, а, наоборот, растет. И причиной этого является односторонний подход, с помощью которого невозможно целостно и всесторонне оценить болезнь. Это тот вариант, когда лечить надо не болезнь, а больного. Согласно мнению современных исследователей, именно психологические факторы занимают важнейшее место в этиопатогенезе этой категории заболеваний.

Психотерапия личности, в таком случае, предполагает первоначальное определение психологических особенностей больных, а именно – особенностей психологического реагирования и структуры и содержания внутриличностного конфликта. А.В. Михальский и соавторы объясняют это следующим образом: моторика, кровоснабжение и секреция желудка тесно связаны с деятельностью высших нервно-психических центров и, тем самым, с аффективным состоянием. Агрессивность и злость ускоряют прохождение пищи через желудок, а страх или сильные эмоции замедляют его. Авторы считают, что агрессивная среда, хронические страхи и конфликтные состояния, повышая желудочную секрецию, способны вызывать изменения со стороны слизистой оболочки желудка. Измененная слизистая оболочка становится уязвимой: даже незначительная травма может спровоцировать эрозию или язву. Таким образом, тесная зависимость метаболических изменений в слизистой желудка и стрессогенного влияния вполне очевидна (Михальский и др., 1996).

Исследований, направленных на изучение личности гастроэнтерологического больного с целью дальнейшей разработки алгоритма психотерапевтической помощи, довольно много. В этом обзоре мы ориентируемся на исследования, проведенные недавно. Так, исследования личности, проведенное А. В. Михальским и А. И. Шинкарьюком с помощью опросника ММРІ показало различные нарушения нервно-психической сферы. Авторы утверждают, что чаще наблюдались совокупные изменения по шкалам паранойяльности, депрессии, ипохондрии и шизоидности. В целом, вышеупомянутые исследователи характеризуют больных хроническим гастритом как обидчивых, подозрительных, враждебных окружающим, с тревожными переживаниями относительно своего здоровья, чувством беспомощности, неуверенности в себе, повышенной чувствительностью параллельно с эмоциональной холодностью и отчуждением в межличностных отношениях. Подобные данные наблюдаются в исследовании В.Е.Гончарова (Гончаров, 2011).

По данным И. В. Иванина и соавторов, целью которых также было

определение психологических портретов больных хроническими заболеваниями гастродуоденальной зоны с последующим выбором адекватных психотерапевтических коррекционных программ, были выявлены следующие типологические особенности: высокий нейротизм, повышенная тревожность, доминирование таких реакций, как вина и обида («Психосоматичні розлади», 2005) и разработана психокоррекционная программа, включающая в себя такие методы, как арт-терапия, гештальттерапия, телесно-ориентированная терапия, рефлексивно-диагностические расстановки, системная семейная психотерапия. С помощью арт-терапевтических методов возможно отображение своего болевого симптома. Гештальт приемы способствуют развитию рефлексии.

Установлено, что сердечно-сосудистая система является наиболее чувствительным эффекторным органом, который отражает психологическое состояние пациента. А. И. Кудинова отмечает, что внешние факторы могут приводить к принципиально различным нозологическим состояниям: развитие ишемической болезни сердца, где присутствует реальное впечатление органа, или соматоформные вегетативные дисфункции сердечно-сосудистой системы, без признаков как таковых (Кудинова, 2011).

Анализ существующих на сегодняшний день данных научных исследований, проведенных в Украине за последние двадцать лет, дает возможность обобщить картину и представить «среднестатистический» психологический портрет пациента, страдающего сердечно-сосудистыми заболеваниями. В.В. Бабич говорит также о «фрустрации физической и социальной активности личности (Бабич, 2008). Опираясь на результаты собственных исследований, вышеназванный автор разработал систему психотерапевтической работы с пациентами, которые имеют сердечно-сосудистые заболевания, в частности, острый инфаркт миокарда и подчеркивает, что при разработке подобных программ, важно учитывать особенности лечебного процесса в учреждении, течение основного заболевания, а главное - «мишени» психотерапевтического воздействия. Конечной целью такой психотерапии автор видит изменение активной жизненной стратегии больного.

Вместе с тем, Ю.А.Корягин и соавторы в своих публикациях подчеркивают тот факт, что у кардиологических больных основным патогенным фактором, который формирует невротическую реакцию и в дальнейшем может стать причиной инвалидизации, является страх смерти (Корягин, Рашевский, 1996). Как вариант решения проблемы, авторы предлагают методы психотерапии, направленные на купирование

аффекта страха – элементы коллективно-групповой психотерапии, рациональной, библиотерапии и эстетопсихотерапии.

Выводы. В результате исследований мы пришли к выводу, что в нашей стране осуществляется активное исследование лишь определенных видов психосоматических и соматических заболеваний (как было указано выше, в основном сердечно-сосудистых и гастродуоденальных). При этом значительно меньше внимания уделяется другим, не менее важным и распространенным (к примеру, нейродермитам, тиреотоксикозу и др.). Большинство исследователей, занимающихся психотерапевтическими аспектами, как правило, останавливаются лишь на характерологических особенностях больных психосоматического профиля, которые в принципе не продуктивно рассматривать как самих по себе, без попыток дальнейшей разработки программ психотерапевтической работы с целью оптимизировать состояние больного. Перспективы исследований в этой области, открывающихся перед украинскими психологами, поистине неисчерпаемы.

Радослав Маликовский

СЕМЬЯ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Воспитательный процесс, в широком смысле, заключается в обобществлении индивидов через вхождение с возрастом во все более многочисленные и дифференцированные относительно влияний воспитательные общественные группы, а также усвоение характерных для этих групп общественных ролей (роль ребенка в семье, ученика в школе, члена группы ровесников, супруга или работника). Под влиянием взаимодействия с опекунами, а затем другими кругами лиц, ребенок на пути к подражанию, идентификации, а в дальнейшем через принятие ролей других людей из своего окружения, прежде всего, так называемых значимых других (родители, братья и сестры, учителя) учится образцов поведения и оценивания. В докладе автор обращает внимание на так называемую первичную социализацию, следовательно, воспитание в семейной среде.

Существенным элементом социализации молодого индивида является семейная среда. В семье ребенок впервые сталкивается со

знаками, вещами и образцами поведения, следовательно, элементами культуры. В процессе воспитания наступает, так называемая, интернализация основных принципов культуры, то есть признание индивидом образцов, ценностей и иерархии благ, подсказанных воспитателями, как своих собственных, то есть их внутреннее одобрение и признание. Молодое существо расширяет свою ориентацию в ближайшей общественной среде, то есть именно в семье, узнавая, прежде всего, родителей, знакомясь с их общественными ролями, которые они выполняют в его присутствии, а прежде всего в интересах этого молодого существа. В семье ребенок приобретает много важных качеств и элементов культуры, особенно духовных, поэтому семейная среда исполняет ключевую роль в процессе социализации (особенно первичной социализации). Семья представляет группу отнесения для ребенка, то есть такую с которой он наиболее идентифицируется. Ребенок, принадлежащий к семье, навязывает определенные ожидания, но также черпает определенные выгоды с этой принадлежности. Воспитательные процессы, вероятно, протекают более правильным (желательным) способом в полных семьях, реализовывающих большинство, им приписанных, функций, удовлетворяя потребности детей и других членов семьи (лучше готовят к жизни), чем в разбитых, дисфункциональных или патологических семьях.

Значительное влияние на воспитательные процессы и социализацию детей имеют преобразования, которые осуществляются в современных семьях, вызваны цивилизационным развитием и экономическими или политическими проблемами. К наиболее важным можно отнести:

- уменьшение количества членов семьи, переход от типа семьи со многими поколениями к семье с одним поколением, часто принимаются решения о том, чтоб не заводить детей;
- позднее вступление в брак;
- эволюция роли женщины в семье, связанная с получением профессиональной квалификации, вследствие чего меньше времени посвящается семье;
- кризис авторитета отца, связанный с реализацией профессиональной работы и его частого отсутствия – недостаток эмоционального контакта с детьми;
- эгалитаризация механизмов власти и контроля;
- ослабление семейных связей;
- спад культа предков, уменьшение роли бабушек и дедушек в воспитании детей.

Все вышеперечисленные изменения, происходящие в современных семьях, могут с разной силой воздействовать на воспитание и уровень удовлетворения потребностей детей и других членов семьи.

Существенными для формирования представлений и построения тождественности воспитанников являются ценности, нормы, образцы поведения и правила социального сосуществования, которые передаются членами семьи, а кроме того являются очень прочными и трудно устранимыми из сознания (особенно те, которые передаются на этапе первичной социализации). Такая передача ценностей, норм и образцов поведения определяется как аккультурация, то есть постепенное внедрение ребенка в характерные для данного культурного круга элементы традиций и нравов, которые становятся фундаментом создания культурной тождественности. Следует также подчеркнуть, что родители, главным образом, являются непрофессиональными воспитателями, они связаны с ребенком эмоционально и редко когда пользуются какой-то концепцией, но хотят передать ребенку все самое лучшее, а для них наиболее важное. Следовательно, это спонтанный процесс. Однако наиболее важным критерием действия родителей должно быть благо ребенка, а не какая-то оторванная, несознательная аккультурация, которая должна иметь характер процесса, а ее результат должен акцептироваться ребенком и родителями.

Список использованных источников:

1. Karkowska M. Socjologia wychowania, wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna / Karkowska M. – Łódź, 2009.
2. Kosiński S. Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe, PWN / Kosiński S. – Warszawa, 1989.
3. Kowalski S. Proces wychowawczy jako przedmiot badań socjologii wychowania i pedagogiki [w] Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. (Materiały źródłowe do nauczania socjologii wychowania) / Kowalski S. – T. I., Wybór tekstów. – Koszalin, 1998.
4. Kowalski S. Socjologia wychowania a nauki pedagogiczne [w] Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. (Materiały źródłowe do nauczania socjologii wychowania) / Kowalski S. – T. I, Wybór tekstów. – Koszalin, 1998.
5. Turowski J. Socjologia. Małe struktury społeczne / Turowski J. – Lublin, 1993.
6. Znaniecki F. Proces wychowawczy i jego rola w procesie rozwojowym wychowanka [w] Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. (Materiały źródłowe do nauczania socjologii wychowania) / Znaniecki F. – T. I, Wybór tekstów. – Koszalin, 1998.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ УСПЕШНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Наряду с возрастающей интеллектуализацией результатов производства и модернизацией образования, призванного отвечать на существующий заказ общества на подготовку его граждан, все очевиднее становятся и некоторые тревожные феномены. А именно: педагоги различных ступеней образования жалуются, что учащиеся не любят читать и писать, что все большее число детей откровенно уклоняется от учебной деятельности; стремительно растет уровень функциональной неграмотности подрастающего поколения, а взрослых это не сильно тревожит (А.Г. Каспаржак, 2004; В.П. Чудинова, 1994; Н.А. Цукерман, 2007 и др.); у студентов существуют очевидные дефициты базовых академических компетенций, а запроса от будущих специалистов, претендующих на получение высшего образования, на их ликвидацию не поступает (Т.И. Краснова, 2013; А.М. Кольшко, 2014 и др.). Обозначенное несоответствие между реально существующими требованиями на компетенции и увеличением числа людей разных возрастов, которые им в принципе не соответствуют, делает необходимым исследование наивных теорий компетенций.

Эмпирическое исследование осуществлялось в рамках конструктивистской парадигмы психологии в двух случайных группах респондентов, находящихся в разных периодах взрослости. Группу молодых людей ($n = 50$) составили люди в возрасте от 22 до 34 лет (женщины $n = 28$, мужчины $n = 22$); группу зрелых ($n = 50$) – респонденты в возрасте от 40 до 60 лет (женщины $n = 32$, мужчины $n = 18$). Участники исследования имели различный уровень образования, профессии разного типа. Им предлагалось перечислить (добровольно и анонимно) те знания и умения, которые обеспечивают человеку успех в современном мире.

Необходимо отметить, что в среднем взрослые называли по 7–8 умений. В общем списке способности к переработке информации представлены в «пятерке» популярных только в группе людей зрелого возраста («читать/писать» и «владеть компьютером»). Фрагмент частотного анализа, в котором отражено количество упоминаний респондентами собственно информационных компетенций, представлен в таблице 1.

**Информационные умения, обеспечивающие успешность
в современном мире**

Молодые люди		Зрелые люди	
Умение	%	Умение	%
владеть компьютером	22	читать, писать	50
обладать знаниями из разных областей	20	владеть компьютером	36
гибко мыслить	14	систематизировать знания	14
анализировать информацию	2	выражать свои мысли	2
отфильтровывать лишнюю инфу	2	отсеивать ненужную информацию	2

Как следует из данных, содержащихся в таблице 1, некоторые из информационных умений представлены в исследованных группах очень незначительно, только на уровне случайности (по 1 респонденту, указавшим способности «анализировать информацию», «выражать свои мысли» и «отсеивать ненужную информацию».)

Объединяет взрослых разных возрастов компетенция «владения компьютером», причем статистически достовернее она выражена у более зрелых людей ($\varphi = 2,19$, $\rho \leq 0,05$). Вероятно, это отличие детерминировано необходимостью неких специальных усилий по освоению данного устройства, в отличие от более молодых людей, уже освоивших его с детства (в соответствии с законом осознания Э. Клапареда: человек осознает в силу своей неспособности приспособиться).

Особенностью зрелых людей выступает владение классическими, письменными формами освоения информации. Думается, что выявленный факт можно объяснить не только усиливающимися с возрастом тенденциями к стереотипизации деятельности (Б.Г. Ананьев, 1968; С.П. Безносков, 2004; Э. Эрикссон, 1984; К.Г. Юнг, 1996 и др.), но также и особенностями социокультурной ситуации развития: все респонденты являются продуктами той эпохи, для которой владение письменной речью считалось атрибутивным свойством человека.

Распространение новых коммуникационных технологий является одной из наиболее очевидных черт нынешней социокультурной ситуации развития. Для постсоветских стран оно произошло настолько быстро, что дает культурологам основание считать произошедшее «постмодернизационной революцией» (И.В. Стародубовская, А. Мау,

2004) и «медиабумом» (Н.Б. Кириллова, 2011), а также считать его одной из основных причин изменений (перестройка экономических отношений, демократизация общества и др.). Думается, что эта трансформация в социальном масштабе уже необратима, поэтому, пора уже всерьез задуматься над индивидуальными последствиями социализации личности в медиакультуре. А они не только позитивны.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие основные заключения.

1. Информационные компетенции более значимы для людей зрелых, чем молодых, причем представлены они как в традиционной форме (чтение/письмо), так и в современной (компьютер).

2. Среди различного рода электронных источников информации в наивных теориях компетенций, существующих в обыденном сознании, представлено только «владение компьютером». Отсутствие других средств коммуникации (в том числе и таких бытовых, как телевизор, мобильный телефон) свидетельствует о том, что их воздействие оказывается ниже порога сознания, а значит, и целенаправленного контроля (что в принципе не соответствует теоретическим моделям информационных компетенций).

3. Отсутствие в социально-психологическом нормативе личности информационных технологий говорит о том, что взрослые недостаточно осознают необходимость их специального освоения, а значит, не могут выступать эффективными посредниками их освоения и детьми. Иначе говоря, существует риск, что новое поколение фактически останется «один на один» с миром информации.

С.А. Михальська, А.О. Гулей

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пізнавальна активність дітей дошкільного віку формується і розвивається на основі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ, характеризується наявною пізнавальною орієнтацією, ініціативністю, самостійністю дитини, інтересом та оригінальністю.

Особливості розвитку пізнавальної активності в дошкільному віці, умови і методи її формування в різних видах діяльності розкрито в роботах Є.Е. Крігер, М.І. Лісіної, Т.А. Павловець, Т.А. Серебрякової,

С.П. Чумакової.

З метою вивчення особливостей розвитку пізнавальної активності в дітей дошкільного віку було проведено експериментальне дослідженням, що охопило 50 дітей дошкільного віку із ДНЗ № 6 «Колобок» м. Хмельницький.

Оцінювання рівня розвитку пізнавальної активності дітей проводилося згідно з критеріями та показниками прояву пізнавальної активності дошкільників: пізнавальна орієнтація (уявлення, пізнавальні уміння та навички); ініціатива; допитливість; самостійність у різних видах діяльності; оригінальність. Завдання на виявлення рівня пізнавальної активності: «Пригоди ведмедика», «Конструювання фортеці», «Домалюй і розкажи», визначення особливостей пізнавальної діяльності (уміння уважно слухати, не відволікатись, запам'ятовувати новий матеріал, уміння спостерігати, виділяти спільне і відмінне у новому, порівнювати з уже відомим, здатність застосовувати нові знання у притаманних видах діяльності, уміння розмірковувати, встановлювати зв'язки), завдання на виявлення особливостей спілкування і статусу дитини в сім'ї, завдання на виявлення характеру самооцінки.

Загалом, низький рівень пізнавальної активності виявлено у 42 % дітей дошкільного віку, які не проявляли ініціативності і самостійності в процесі виконання завдань, втрачали до них інтерес при труднощах і виявляли негативні емоції (прикрість, роздратування), не ставили пізнавальних питань. Вони потребують поетапного пояснення умов виконання завдання, показу способу використання тієї чи іншої готової моделі, допомоги дорослого.

Середній рівень виявлено у 26 % дітей, що свідчить про велику ступінь самостійності в прийнятті завдання і пошуку способу її виконання. Виникаючі труднощі у вирішенні завдання, не змінюють емоційного ставлення до них, а діти звертаються за допомогою до вихователя, задають питання для уточнення умов її виконання та отримавши підказку, виконують завдання до кінця, що свідчить про інтерес дитини до даної діяльності і про бажання шукати способи вирішення задачі, але спільно з дорослим.

Достатньо високий рівень спостерігається у 24 % дітей і проявляється у ініціативності та самостійності дошкільника, у випадку ускладнень діти не відволікаються і виконують завдання до кінця.

Високий рівень виявлено у 8 % дітей. Вони ініціативні, самостійні, з інтересом і бажанням вирішують пізнавальні завдання. У випадку ускладнень діти не відволікалися, виявляли завзятість і наполегливість в досягненні результату, яке приносило їм задоволення, радість і гордість за досягнення.

Отже, у більшості досліджуваних низький та середній рівень пізнавальної активності, що говорить про необхідність її розвитку. Серед умов по розвитку пізнавальної активності у дітей дошкільного віку слід виділити наступні: створювати позитивний психологічний клімат в умовах індивідуальної взаємодії дитини з дорослим, забезпечувати матеріальне предметно-ігрове, розвивальне, комунікативне середовище, давати можливість дошкільникам ділитися своїми планами, враженнями, думками, у своїй діяльності педагогам користуватися широким спектром засобів.

Н.О. Михальчук

ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗУМІННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури показує, що є чимало праць з проблем читання та розуміння текстів. Дослідження за цією проблематикою присвячені переважно окремим теоретичним чи експериментальним темам, а ґрунтовне цілісне вивчення стосується читання наукових текстів (але художній твір має свою специфіку, тому повинен бути предметом спеціального вивчення). У суміжних напрямках досліджень в галузі педагогічної та вікової психології, загальної психології висвітлювалися окремі дотичні до даної проблеми питання, які можна об'єднати в кілька блоків.

Так, у працях Р.Андерсона, Я.Ф.Андрєєвої, А.А.Андрієвської, А.В.Антонова, В.Ф.Асмуса, Р.Барта, М.М.Бахтіна, А.Біне, В.В.Блудової, А.А.Брудного, А.В.Брушлинського, Л.С.Виготського, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєва, Т.М.Дрідзе, Л.Г.Жабицької, М.І.Жинкіна, В.В.Знакова, Дж.Келлі, В.В.Клименка, А.Б.Коваленко, Т.М.Косми, Г.С.Костюка, Є.П.Крупника, Д.О.Леонтєєва, О.О.Леонтєєва, Ю.М.Лотмана, В.О.Моляко, Є.І.Пасова, В.Д.Потапової, М.О.Рубакіна, М.М.Рубінштейна, С.Л.Рубінштейна, В.Ф.Сатінової, Р.Ю.Таращанської, Н.В.Чепелевої, Т.Д.Щербан досліджено *структурні компоненти читацької діяльності, такі як суб'єкт, процес, предмет, умови, способи, дії, результати*. Ці вчені розглядають читання як вид комунікативно-пізнавальної діяльності.

Глибокий шар проблем *специфіки і розвитку читацьких здібностей* представлено в роботах Л.І.Беляєва, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєва, Р.Р.Каракозова, О.І.Никифорової, Н.В.Чепелевої. Зокрема, Н.В.Чепелева

дослідила проблему впливу текстових засобів на процеси сприймання та розуміння наукового тексту з огляду на його структурно-сміслову організацію та провела комплексне дослідження читацької компетенції як найважливішого фактору, що визначає продуктивність читання. Досліджуючи читання як вид діяльності, О.І.Никифорова виокремлює три рівні розуміння літературних творів: перший – це безпосереднє сприймання твору; другий – це розуміння змісту літературного твору; третій – оцінювання твору з боку його формальних ознак. Хоча це далеко не вичерпний перелік рівнів розуміння. Адже останнє може досягатися з урахуванням особливостей життєвого шляху автора, закономірностей літературного процесу в ту чи ту історичну добу та ін.

У працях В.П.Беляніна, В.О.Бородіної, Т.М.Дрідзе, Л.Г.Жабицької, В.І.Скрипника, Н.В.Чепелевої ґрунтовно досліджено *дискурсивні механізми тексту*. Зокрема, Н.В.Чепелева вказує на те, що побудова моделі діалогічного читання літературного твору та досягнення його адекватного розуміння залежать від: цілісності й зв'язності твору, внутрішньої його організації; композиційної структури зв'язного твору; комунікативної чіткості стилю автора; змісту контексту, прихованого за текстом; моделі аналізу дискурсу твору.

Прийоми мисленнєвої переробки змісту твору та засоби смислового аналізу тексту проаналізовано в роботах Я.Ф.Андреєвої, Л.П.Доблаєва, М.І.Жинкіна, З.І.Кличнікової, С.Д.Максименка, І.Ф.Неволіна та ін. Більшість дослідників (С.О.Васильєв, Г.Г.Граник, Л.П.Доблаєв, М.С.Маковецький, Н.В.Чепелева та ін.) підкреслюють, що однією з умов ефективності читання є оволодіння читачем прийомами роботи з текстом, а також уміння проводити його смисловий аналіз. Дослідники вважають, що проблема опанування прийомів смислового аналізу тексту набуває особливого значення, зокрема, для розуміння текстів наукового змісту.

Таким чином, потрібне подальше вдосконалення методів дослідження, які можна було б застосувати щодо вивчення системи психолого-педагогічних детермінант розуміння старшокласниками літературних творів у межах педагогічно регульованої читацької діяльності, психологічних умов фасилітації розуміння школярами творів на уроках зарубіжної літератури, розробка психолого-педагогічних впливів вчителя на старшокласників з метою навчання останніх читати твори художньої літератури, набуваючи при цьому особистісних смислів, а також забезпечуючи активний саморозвиток особистості школярів в читацькій діяльності, як педагогічно регульованій, так і здійснюваній самостійно.

Останню слід розглянути як ціннісний процес з позицій аксіологічної психології особистості.

В дослідженні процесу розуміння літературних творів старшокласниками було сформульовано гіпотези дослідження:

1. Особистісна цінність читацької діяльності старшокласників досягатиметься через поєднання когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого її компонентів, які, в свою чергу, актуалізуватимуть мотиви діяльності, смислові конструкти та настановлення, смислові диспозиції тощо, що сприятиме не лише розумінню експліцитного та імпліцитного змісту твору, а й збагаченню ціннісно-смислової сфери особистості.

2. Розвиток особистості старшокласників, становлення її ціннісно-смислової сфери забезпечуватимуться за умов розуміння школярами літературних творів та знаходження ними особистісних смислів, які несуть для учнів компоненти тексту. Відповідно, найбільш ефективно вирішення проблеми розуміння старшокласниками літературних творів може бути забезпечене через застосування вчителем психолого-педагогічних впливів, спрямованих на фасилітацію розуміння учнями творів художньої літератури. При цьому, ці впливи мають бути спрямовані на діалогічне наповнення компонентів читацької діяльності старшокласників. Цілісного ж розуміння учнями літературних творів можна досягти за умов позитивної динаміки результатів за різними аспектами розуміння (репродуктивним, раціонально-логічним, емоційно-оцінним тощо).

3. Від характерологічних особливостей особистості, зокрема розвитку її психічної ригідності-флексibility, залежать способи збагачення ціннісно-смислової сфери особистості в процесі читацької діяльності. Ригідні старшокласники, читаючи літературні твори, більшою мірою спиратимуться на власний особистісний досвід з метою розуміння текстової інформації, а флексibility – на розвинену антиципацію, високий рівень саморегуляції, уміння приймати розмірковані рішення, креативність, адекватну мотивацію досягнень, а також соціальність, зрілість й духовність. Тому врахування вчителем характерологічних якостей старшокласників, зокрема рівня сформованості їх психічної ригідності-флексibility, сприяє продуктивності читацької діяльності школярів та набуттю нею ціннісної значущості.

4. Читацька діяльність, що забезпечує активний розвиток старшокласників, формування ціннісно-смислової сфери їх особистості, сприятиме становленню школяра активним суб'єктом аксіогенезу, який

завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку.

Отже, у дослідженні процесу розуміння літературних творів старшокласниками було застосовано такі методи:

теоретичні – категоріальний, структурно-функціональний, моделювання, аналіз, систематизація, узагальнення;

емпіричні – констатувальне дослідження, формувальний експеримент, спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіда, аналіз документів, аналіз продуктів діяльності, контент-аналіз, тестування, експертна оцінка, змістово-смісловий аналіз дискурсивного мислення (за І.М.Семеновим в авторській модифікації), категоріально-нормативний аналіз, семантичний диференціал (стандартний 25-шкальний варіант аналізу розуміння тексту О.П.Журавльова та 9-шкальний особистісний диференціал О.Г.Шмельова, а також розроблені нами спеціальні варіанти семантичного диференціалу: 30-шкальний біполярний варіант СД, шкали якого орієнтують досліджуваного на оцінку різних параметрів тексту, і 24-шкальний однополярний варіант СД з такими же за змістом шкалами) та ін.;

статистичні – кореляційний, факторний та кластерний аналіз (використано комп'ютерний пакет статистичних програм Statistica '99 Edition).

Емпіричним шляхом встановлено, що читацька діяльність, яка забезпечує активний розвиток старшокласників, формування ціннісно-сміслової сфери їх особистості, сприятиме становленню школяра активним суб'єктом аксіогенезу, який завдяки квазіспілкуванню з автором та героями літературного твору включатиметься в духовний світ Іншого як повноправного партнера, носія істини та можливого взірця саморозвитку.

На основі результатів дослідження сформульовано чинники аксіопсихологічного розвитку особистості старшокласників в читацькій діяльності, як педагогічно регульованій, так і тій, що здійснюється самостійно:

- здійснення вчителем індивідуального підходу до школярів з метою врахування їх характерологічних особливостей, зокрема психічної ригідності-флексibilityності, що впливає на продуктивність читацької діяльності школярів та набуттю нею ціннісної значущості;

- стимуляція вчителем загальної, творчої та інтелектуальної активності старшокласників з метою розвитку їх структури психічних

інтенціональностей та проявів інтерсуб'єктних взаємодій, які наближують учня до трансцендентального духовного суб'єкта;

- врахування вчителем особливостей організації читацької діяльності старшокласників, що сприятиме не лише розумінню учнями експліцитного та імпліцитного змісту творів, а й знаходженню школярами особистісних смислів, який несуть для них компоненти тексту, сприйняттю ними читацької діяльності як такої, що становить для старшокласників особистісну цінність.

Януш Мьонсо

ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАТИЗАЦИЯ КАК САМЫЕ БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Профессор Джованни Сартори, выдающийся философ, социолог и знаток медиа, преподаватель Университета в Флоренции и Колумбии в Нью-Йорке, решительно утверждает, что мы живем во времена бурной мультимедийной революции, где прежде всего *телепросмотр* изменяет природу человека, который прежде чем научиться читать и писать, который является существом нового вида, воспитанным посредством *телеобзора* в разных его формах. По мнению профессора, прежде всего телевидение, а по моему мнению также в большой степени Интернет, значительно уничтожает мудрость и знания, чем их передает. Важным вопросом, который ставит профессор Сартори, является вопрос об опасности для людей будущего жизни без цели, которые все более погруженные в «телемир» и одновременно стремятся к этому, а я лично осмеливаюсь вместе с ним немного посочувствовать родителям и воспитателям в том, что может случиться с все более медиатизированными детьми (Sartori, 1999, s. 13-14).

Этим докладом я хотел бы побудить людей к еще большей бдительности относительно использования медиа, потому что словом, которое так часто повторяется сегодня в контексте медиатизации образовательной и общественной реальности, является амбивалентность, а следовательно, огромный масштаб преимуществ, одновременно огромный диапазон трудностей, связанных с проблемами с логическим мышлением, воображением, эмоциями, ценностями, решениями и активностью и определенной потерянностью в избытке информации. Для того чтоб медиа строили, а не уничтожали несомненно существует

потребность интенсификации общественного образования и медийного образования, которые могут перевесить опасную амбивалентность на сторону большего масштаба преимуществ использования медиа для добра человечества и общества.

Общественное образование как приоритет в медиатизированном обществе

Информационное медийное общество, в котором мы живем, и которое непрерывно пребывает в фазе становления, несомненно, радикально увеличивает возможности доступа к информации, появляется определенная легкость, так называемое «кликанье» в сеть и возможность найти все, чего только душа пожелает. Безусловно, это влечет за собой необходимость новой способности, а именно способности селекции информации. Как мне кажется, происходит небольшая или может большая трансформация образовательных парадигм, а именно, на первом месте среди образовательных заданий, в особенности школы, должно находиться общественное образование, то есть формирование умений полезного, альтруистичного и экзистенциального сосуществования, которое дает поддержку, доброжелательность и помогает индивиду строить человечность и общество вместе. Появляются некоторые трудности, собственно вытекающие с медиатизации. Замечается явление перенесения большей части отношений в виртуальный мир. Когда виртуальные отношения укрепляют реальные, то это хорошо, а если виртуальные заменяют реальные и часто мы видим молодежь, которая убегает от себя и бежит домой с окриками «увидимся в фейсе...», что вызывает некоторое беспокойство. Поэтому появляется огромный призыв относительно укрепления реальных отношений, что очевидно порождает потребность большего реального единства и содружества со стороны учителя, лидера молодежных групп и, прежде всего, родителей. Однако, в сильно медиатизированном сегодня мире есть много учителей, собирающих вокруг себя молодежь, которая кроме медиатизации охотно собирается вокруг своего харизматичного предводителя и с удовольствием участвует в различных благотворительных акциях.

Медийное образование как формирование новых умений для построения человечества и общества

В медиатизированном обществе другим важным умением, наряду с обобществлением, является, по-моему, именно умение сознательного, критического и аксиологического использования и совместного создания медиа, которые все более интерактивны, следовательно созданы совместно (Strykowski, 2004). Избыток и давление информации,

плывущей к современному человеку огромным количеством медийных каналов, порождает исключительную необходимость укрепления осознания возможности выбора того, что меня формирует, а не того что может уничтожать мою индивидуальность. Эксперты побуждают к стандартному недоверию по отношению к медийной передаче информации, которая может вызывать очистку и выбор того, что наилучшее, одновременно отбрасывая то, что слабое и ничего не вносить в индивидуальность.

Выводы

Как глобальное общество, где поток информации совершается в небывалых донине масштабах, мы остаемся, прежде всего, и превыше всего людьми и наши естественные стремления, которые некоторые псевдоэксперты хотят заменить виртуальными, однако остаются все еще самыми крепкими. Мы очень скучаем за здоровой пищей, за теплом и близостью другого человека, за красотой природы, эти стремления все еще остаются в наших руках. Я убежден, что многое заключается в нашем выборе, прежде всего через лучшее образование, общественную, медийную и усовершенствованную дидактику, которая поможет лучше и эффективнее учиться для создания лучшего человечества и общества. Я уверен, что эти стремления пульсируют в наших сердцах, независимо от места на земном шаре.

Н.А. Окулич

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В современном мире карьера становится одним из основных способов самореализации индивида. При этом многие работодатели подвержены гендерным стереотипам и предпочитают взять на работу мужчину, а не женщину. Между тем, как показывают результаты психологических исследований, именно мотивация работников, а не их половая принадлежность, оказывает непосредственное влияние на производительность труда и, как следствие, эффективность работы предприятия в целом.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей профессиональной мотивации мужчин и женщин. В качестве эмпирического инструментария использовались методики:

«Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи, П. Мартин), «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана), «Диагностика соотношения мотивации успеха и избегания неудач» (А.А. Реан). Респондентами выступили офисные работники, государственные служащие обоего пола (60 мужчин и 60 женщин, $n = 120$).

По результатам проведенного эмпирического исследования выявлены различия в структуре профессиональной мотивации мужчин и женщин. Анализ данных, полученных с помощью методики «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи, П. Мартин), показал, что для принимавших участие в исследовании мужчин и женщин различные мотивационные факторы имеют разную значимость. Для опрошенных мужчин большей значимостью обладают факторы: заработная плата и материальное вознаграждение, необходимость структурирования работы и возможность завоевания признания со стороны других людей. Другими словами, для мужчин работа является основным способом добывания средств на содержание и обеспечение как себя самих, так и семьи; им необходимо четко знать не только объективные критерии оценки результативности выполняемой деятельности, но и субъективную оценку этих результатов другими людьми, чтобы почувствовать собственную значимость.

Для женщин более значимыми факторами профессиональной мотивации являются потребность в широких социальных контактах, в разнообразии деятельности, стремление к достижениям и возможность совершенствоваться. Женщины нуждаются в общении с коллегами по работе, их привлекает возможность переключаться с одного вида деятельности на другой. Сотрудники женского пола отличаются целеустремленностью, самостоятельностью и стремлением к личностному росту. Для них важен карьерный рост как возможность самореализоваться, самосовершенствоваться, почувствовать свою независимость и самодостаточность.

Отметим, что такие факторы, как комфортные условия труда, стабильные взаимоотношения и креативность, обладают приблизительно одинаковой значимостью, как для мужчин, так и для женщин.

Статистическая проверка полученных результатов посредством использования t -критерия Стьюдента дает основания утверждать о наличии значимых различий между двумя выборками в отношении факторов: «Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении» ($t_{Эмп} = 4,9$), «Потребность в четком структурировании работы» ($t_{Эмп} = 3,8$), «Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции» ($t_{Эмп} = 5,9$) и «Потребность в совершенствовании» ($t_{Эмп} = 2,7$).

Анализ результатов методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А.А. Реана), показали, что у 50 % опрошенных женщин, и у 66,7 % опрошенных мужчин преобладает внутренняя мотивация; у 23,3 % принимавших участие в исследовании женщин отмечено преобладание внешней отрицательной мотивации, в то время как среди мужчин подобная мотивация отмечается только у 3,3 % респондентов. Следовательно, движущими силами профессиональной деятельности для мужчин и женщин выступают внутренние мотивы – чувство собственной компетенции, удовлетворение трудом, стремление к самореализации. Но женщины-респонденты, в силу выраженного стремления быть успешными в плане карьерных достижений, независимыми, самодостаточными, оказались более чувствительными к критике со стороны коллег, порицаниям начальства. Они в большей степени, чем мужчины, внешне отрицательно мотивированы, поскольку испытывают потребность защитить себя как профессионала, свои профессиональные достижения и статус в ситуации всевозрастающей конкуренции с коллегами.

Результаты диагностики соотношения мотивации успеха и избегания неудач, полученные посредством использования одноименной методики А.А. Реана, показали, что мотивация достижения успеха выражена у 76,7 % опрошенных женщин и у 53,3 % опрошенных мужчин; у 46,7 % мужчин-респондентов мотивационный полюс не выражен.

Таким образом, профессиональная мотивация мужчин и женщин обнаруживает сходство – оба стремятся творчески проявить себя, самореализоваться в профессии, и различия – в профессии женщины желают самосовершенствоваться, добиться успеха, признания своих заслуг, а мужчины нацелены на достойное материальное вознаграждение. При этом для женщин успех ассоциируется с возможностью самореализоваться, профессионально расти и добиться признания; это вознаграждение за усилия, за проделанную работу. Для мужчин успех – это не только профессиональный и карьерный рост, но и ожидаемое материальное вознаграждение за выполненный в соответствии с поставленными целями и в рамках четких должностных инструкций труд; это эффективное решение профессиональных задач в пределах зоны комфорта.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что их можно использовать руководителям предприятий, менеджерам по работе с персоналом, практическим психологам на предприятиях в работе по отбору кадров, стимулированию и мотивированию сотрудников, с целью создания оптимальных условий труда.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS' PERSONALITIES IN MODERN CONDITIONS

Actuality of the research problem is stipulated by an insufficient theoretical experimental study of intrapsychic determinants of the process of future socionomic specialists' professional personality formation, and also by the necessity of ascertainment of psychological regularities of the style display of motivational semantic regulation of professional realization of the socionomic professions specialists. Mentioned issue is not new, but especially at crucial stages of socio-economic development of society, it is of particular actuality.

On the basis of the realized analysis we conclude that motivational and semantic formations of an individual are interconnected into a single system of life regulation, forming within it relatively autonomous dynamic semantic systems, each of which includes a number of interconnected heterogeneous motivational and semantic structures and provides a semantic regulation of a certain life sphere, or of any particular activity act. Thus, a personality serves as a special regulatory system that provides a subjugation of a vital activity of a subject to a stable hierarchical structure of relations with the world.

The productive characteristics of a professional experience make it possible to distinguish the dominant aspect of the motivational and semantic personal realization in all forms of a personality's manifestation as a subject of professional activity. In particular, the procedural characteristics of a professional experience is manifested in a gradual awareness by an individual the professional perceptual-cognitive blocks of activity and the conscious acceptance of requirements of practical activity as the acquisition of specific skills and abilities, and the productive one - in the feeling of satisfaction with the process of activity, including the formation of an according professional style which in the system of relations "person - person" has to play the role of a common lifestyle.

Procedural characteristics of the process of obtaining a professional experience by an individual is followed by the enrichment of a content representations of the subject about himself and his own way of a professional development which is expressed both in the perception of the professional activity concept and in the perception of an individual himself as a professional.

The main results and ultimate goals of the development process, the process of a professional personality formation is to achieve a high level of professionalism, competence and professional maturity, which is the one of

the results and, simultaneously, the indexes of a professional formation process. According to V.A. Bodrov, the professional maturity is a property of the subject of labor, which is characterized by a high level of personal and professional development and is manifested in the high professionalism, skill and competence, and represents a personal correspondence of ideals, attitudes, values, the meaning of life and activity with the requirements of a professional, social and psychological environment, and thus the professional personality formation is not limited by the accumulation of knowledge, skills, abilities, work experience and mastery. According to the researcher, the psychological aspect of a professional maturity of a specialist's personality - is a system quality of the subject of labor, which is based on a complex of activity oriented mental and personality processes, functions and features of a professional which provide him with a self-determination and self-regulation of a professionalism formation, which, in turn, is a system quality of this characteristic. A significant element of a psychological system of professional maturity is presented by such factors as the values and meanings of a professional activity, professional pride, conscience and honor. The system forming factors of a professional personality maturity are the professional self-consciousness (as a result of a professional personality development) and professional fitness of a subject of labor (as a result of his professional development and growth).

Conclusion. We came to the conclusion that the professional formation of a specialist's personality is a perpetual and complicated process of forming those qualities, based on individual and psychological peculiarities of a personality, which cause successful performance of professional tasks and the feeling of being satisfied with your work. It has been determined that the professional activity determines the development of a future socio-economic specialist's professional personality formation, which is a means of forming a subject of activity, and it may become a need, a purpose, value and meaning of life.

Т.Л. Опалюк

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПЕРВИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

В основі проблеми забезпечення безконфліктності адаптивного періоду навчання студентів лежить протиріччя між системою загальноосвітньої підготовки школяра та системою професійного

становлення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Йдеться про комплекс змін, які визначають особливості освітніх систем різних рівнів. Тому правомірно, що адаптивні процеси розглядаються у поєднанні різних його аспектів: дидактичного, психологічного, професійного й соціального. Зрозуміло, що ці складові адаптивного процесу професійного спрямування не можна розглядати в автономному режимі. Вони взаємопроникають один одного, тобто функціонують як інтегровані та взаємозалежні. Саме тому дидактичний аспект адаптації студентів до їх професійної підготовки досліджується як домінуючий у структурі вищої педагогічної освіти, враховуючи закономірні зв'язки та залежності, детерміновані психологічними, професійними та соціальними чинниками.

У структурі аспектно-комплексних адаптивних процесів дидактична адаптація визнається провідною, оскільки навчання трактується як головний вид діяльності студента, саме від успішності її здійснення значною мірою залежить реалізація адаптивної функції навчання студентів професії вчителя.

Дидактичний аспект адаптивної функції навчання найбільшою мірою означає прийняття (або неприйняття) студентом і викладачем нової дидактичної системи з її інтерактивними формами та методами фахово-компетентнісної підготовки майбутнього вчителя до постійно змінюваних умов його професійної діяльності.

Найбільш значущими, на нашу думку, умовами дидактичної адаптації студентів у процесі їх первинного професійного становлення є: сприйняття навчального процесу як професійно значущого виду діяльності, від ефективності якого безпосередньо залежить майбутній професійний успіх; сприйняття навчання як особистісно-значущого виду діяльності, сфери самореалізації студента, потенціалу його особистісного й професійного розвитку; впевненість у собі, відчуття готовності до навчання у нових умовах та їх вплив на якість навчання; усвідомлення себе як суб'єкта навчальної діяльності, а значить і як суб'єкта професійного становлення; рівень сформованості навчальної діяльності, здатність до самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю, процесу професійного та особистісного самотворення; наявність стартового рівня базових навчально-методичних компетенцій, необхідних для оволодіння відповідною професією.

Зазначені характеристики дидактичної адаптації студента значною мірою визначають якісні показники таких аспектів адаптації як психологічний, соціальний, професійний, а значить й інтегрально визначають тип поведінки студента в процесі професійного становлення та діяльності. Логічно, що лише суб'єктність позиції студента в

структурі навчальної діяльності, конструктивний тип поведінки забезпечить ефективність навчального процесу як головної умови професійної діяльності майбутнього вчителя.

Ще більшої значущості дидактичній складовій адаптивного процесу майбутнього вчителя додає той факт, що в професійній діяльності він буде виконувати функції організатора навчального процесу школярів, а тому навчальна діяльність для студентів педагогічних спеціальностей виступає метою і засобом професійної підготовки одночасно. А це означає, що, якщо студент апріорі не адаптувався до умов навчальної діяльності і не сприймає таку її систему організації як сприятливу для продуктивного навчання, самореалізації особистості, у нього буде обмеженим досвід організовувати продуктивну навчальну діяльність, виконуючи функції учителя відповідного фаху.

Марек Палюх

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК МЕХАНИЗМ ВНЕСЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ В ПОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Социальные изменения являются характерной чертой нашего времени. Современное развитие техники и последующие информационно-социальные революции становятся почти обыденным глобальным явлением. Любые общественно-социальные изменения требуют модернизации системы образования вместе с трансформацией сознания личности и общества. Человек всегда действует в определенной системе, которая воздействует на него, является элементом некой большей общности, в которой царят определенные нормы, ценности, символы и ситуации. В этой динамичной жизни есть место сознательной организации общественно-социальной деятельности, которую мы называем системой социально-воспитательных действий, служащих индивидуальному и коллективному развитию людей. Она формируется в результате одновременных образовательных действий в различных сферах, например, морально-социального воспитания, умственного воспитания, физического здоровья или воспитания к культуре. Эти действия, как правило, используются для внесения изменений в области поведения и взаимодействия человека с другими людьми. Весь этот спектр воздействий, несомненно, оказывает влияние на формирование личности, эмоции, познание, межличностные отношения и нравственное развитие, создание связей, идентичность и т.д., а также побуждает

человека к реализации и самореализации своих мечтаний и жизненных целей, учит поведению на благо других людей. Человек является предметом изучения многих наук, в частности биологических, психологических, социологических, философских, педагогических, а в последние годы в Польше много внимания уделяется человеку в контексте социальной помощи и социальной работы [1].

Социальная работа помогает и поддерживает развитие личности. Благодаря правильному и умелому выявлению потребностей и трудностей, оказываемая помощь может решить некоторые проблемы человека и быть элементом изменения в поведении. Различная поддержка нуждающихся может модифицироваться в деятельность, которая является необходимым фактором нормального социального функционирования. Поэтому в современном обществе социальная работа приобретает особое значение. Мы живем во времена, когда старые социальные структуры распадаются и на их месте не формируются какие-либо другие аналогичные. Социальная трансформация приносит с собой не только положительные явления, но и нежелательные и даже опасные [2, с. 102-103].

Социальная помощь и социальная работа может быть тем элементом, который будет в состоянии противостоять обострениям в сфере «бессилия». Е. Радлинская, польская создательница социальной педагогики и социальной работы, писала: «Социальная работа заключается в активизации и приумножении человеческих сил, на их усовершенствовании и организации совместных действий для блага людей» [3, с. 354-356].

Социальную работу следует рассматривать как инструмент социальных изменений. Целью социальной работы, понимаемой как действие, предпринимаемое для достижения запланированных изменений, является:

- усиление человеческих способностей к решению проблем и предупредительных умений;
- присоединение людей к системам, которые располагают необходимыми, с точки зрения их потребностей, ресурсами, услугами и возможностями;
- популяризация эффективного и дружественного для людей функционирования и воздействия этих систем;
- вклад в развитие и совершенствование социальной политики [4, с. 97].

Воспитательная деятельность в социуме – это одна из главных целей социальной педагогики. Развитие человека на различных этапах его

жизни в конкретных условиях внешней среды с учетом помощи и опеки, является важным предметом изучения. Проведение профилактических, компенсационных и социальных мероприятий, имеет практическое значение. Социальная работа, направленная на помощь индивидуумам, семьям, социальным группам и локальным общинам, становится одной из основных форм социальной помощи и стратегии государства в отношении лиц, которые не способны надлежаще функционировать в социуме и нуждаются в помощи.

Локальное окружение для социального работника является основной областью воздействия не только в практике социальной работы с общинами. Действия сотрудника должны совпадать с целями, к достижению которых он стремится. В последние годы в методике социальной работы большое внимание уделяется понятию «изменения». «Изменение», «преобразование» или «модификация» касаются сущности какой-то структуры или хода процесса.

Социальный работник, работающий в определенном сообществе, занимается теми проблемами, которые необходимо решать, учитывая социальный аспект, т.е. безработицу, бедность, бездомность, инвалидность, пожилых людей, опеку над детьми и т.д. Социальные работники должны быть готовы к сотрудничеству на всех уровнях социальной деятельности, оказывать поддержку, заинтересованным в помощи людям. Задачей работника является выявление, ограничение и устранение условий, потенциально затрудняющих эффективное социальное функционирование [5].

Профилактические мероприятия, а именно предупреждающие действия, предпринимаемые для недопущения девиантного поведения, становятся приоритетом воспитательной и социальной работы. Наибольшее значение в контексте профилактики имеют действия, устраняющие и уменьшающие факторы, предрасполагающие к возникновению и усугублению проблем, связанных с зависимостью. Социальный работник поддерживает слабых, беспомощных, страдающих и зависящих от психотропных веществ людей, влияет на их психосоциальное развитие с помощью разного рода профилактических воздействий. Социальные работники участвуют в создании моделей ранней профилактики зависимости, а также профилактики, предназначенной для так называемых групп риска. Стоит отметить, что социальные работники ищут способы, методы, которые позволят в значительной степени уменьшить негативные явления патологии, которые воздействуют непосредственно на индивида, группу и общество, в результате чего социальная жизнь наполняется множеством отрицательных эффектов. Также, в учебно-воспитательной системе не

может не хватать места профилактическим работам в области упреждения социальных патологий.

Борьба с социальными патологиями становится одной из основных задач социальных служб, в том числе различного типа профилактических и образовательных учреждений. Социальный контроль патологического и девиантного поведения, уровня преступности и дезорганизации в семье и обществе должен иметь непрерывный характер. Путем систематического воздействия, проведения эффективной социальной профилактики, можно в значительной степени бороться с этими многоаспектными проблемами социальной патологии, которые сильно нарушают общественно-социальный порядок и дезорганизуют социальные структуры. Часто патологические явления имеют глобальный характер. Как справедливо заметил З. Бауман, крах старого общественного и социального порядка, коллапс государственных структур (так называемая социальная трансформация), приведет к дерегулированию и социальному иррационализму, а, следовательно, к неопределенности и страху в социальной сфере [6, с. 107].

Все организационные типы социальной помощи направлены на оказание поддержки человеку (людям и семьям) в укреплении и восстановлении способности к жизнедеятельности в обществе. Социальная помощь имеет широкий спектр деятельности и охватывает социальную работу, а также множество других действий на пользу человека. Следует помнить, что социальная помощь состоит из институций и процедур, которые служат для решения социальных проблем. Социальная помощь предоставляется, в частности, квалифицированными социальными работниками, которые представляют государство. От их подготовки и умений будет зависеть мнение об оказываемой работе и организации, которую они представляют.

Список использованных источников:

1. Paluch M. Pedagogika społeczna. Człowiek w systemie działań społeczno-wychowawczych. Wybrane zagadnienia / Paluch M. Chomińska L. – Кам’янець-Подільський, 2012.
2. Wyrembak J. Demokratyczne państwo prawne wobec zagrożeń współczesnego świata (w:) Królikowska J. (red.) Problemy społeczne w grze politycznej. Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie / Wyrembak J. – Warszawa, 2006.
3. Radlińska H. Pedagogika społeczna / Radlińska H. – Warszawa, 1961.
4. Kazimierczak T. Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a

- obywatelskością / Kazimierczak T. – Katowice, 2006.
5. Skidmore R. A. Wprowadzenie do pracy socjalnej / Skidmore R. A., Thackeay M. G. – Katowice, 1998.
 6. Bauman Z. Zindywidualizowane społeczeństwo / Bauman Z. – Gdańsk, 2008.

О.В. Портяна

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Актуальність проблеми. Проблема самостійності мислення і діяльності студентів прямо пов'язана зі зміною парадигми системи сучасної освіти. Характерною рисою організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах стає поступове збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись в стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної вищої школи. Від умінь студентів самостійно планувати, організовувати і контролювати процес навчання й пізнавальної діяльності залежить якість оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками [2; 3].

Проблема організації самостійної роботи студентів посіла провідне місце в дослідженнях багатьох педагогів (С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Беспалько, В.Козаков, О.Мороз, П.Підкасистий) та психологів (А.Петровський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, К.Платонов, С.Рубінштейн). Ці науковці розкривають сутність самостійної роботи, її види й форми, дидактичні принципи, визначають роль, функції в загальній системі підготовки фахівців.

З позиції В.Д.Вергасова, самостійність характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів, знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умінь здійснення, а також зв'язками, які складаються у процесі діяльності з іншими людьми. Як соціальна якість, самостійність передбачає наявність активної життєвої позиції, організаторських якостей, готовності та здатності своїми силами здійснювати практичну діяльність, відповідально до неї ставитись, встановлювати певні стосунки в колективі [2].

Пізнавальна активність і самостійність студента в навчальній роботі поняття взаємопов'язані, але нетотожні. У навчальній роботі самостійність виявляється в активності, спрямованій на набування, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи. Пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність студентів до пошукової роботи, а пізнавальна активність має місце як під час засвоєння знань, так і під час їх відтворення, закріплення. Пізнавальна самостійність співвідноситься з творчими здібностями як видове і родове поняття, але формування обох цих якостей можливе лише в процесі активної інтелектуальної діяльності. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємопосилюють одна одну: в умовах мислиневої активності виявляється самостійність студентів, яка є необхідним внутрішнім стимулом розвитку мислення. Але хоч ці сторони навчальної діяльності тісно пов'язані, кожна з них через специфічність виявів і формування є окремим предметом дослідження.

Погоджуючись з Д.Богоявленською [1], вважаємо, що ці поняття узгоджуються між собою так:

- пізнавальна активність є умовою розвитку пізнавальної самостійності;
- розвиток пізнавальної самостійності відбувається в умовах пізнавальної діяльності;
- пізнання є загальним розумовим процесом, який забезпечує розвиток пізнавальної активності й формування достатнього рівня пізнавальної самостійності.

Отже, успішність самостійної роботи насамперед визначається рівнем підготовленості студента. За своєю суттю самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у різних аспектах: організації розумової праці, пошуку інформації, прагненні зробити знання переконаннями. Психологічні передумови розвитку самостійності студентів полягають у їх успіхах у навчанні, позитивному до нього ставленні, зацікавленості і захопленості предметом, розумінні того, що при правильній організації самостійної роботи набуваються навички і досвід творчої діяльності.

Висновки. Одним із головних завдань вищої школи є розвиток пізнавальної активності студентів, виховання у них вимогливості до себе, бажання і потреби працювати творчо, постійно поповнювати і удосконалювати свої знання. Вміння самостійно засвоювати і творчо застосовувати знання на практиці є важливим показником загальної і професійної підготовки випускників вищої школи. Студент, не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, не зможе

розвинути в собі ці якості в процесі роботи. Саме тому вищі навчальні заклади покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь студентів, оволодіння ними активними методами роботи, але й сформувати творчу особистість фахівця, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1983.
2. Вергасов В. Д. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. Д. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 175 с.
3. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах / Л. М. Журавська // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 2. – С. 105–115.

Тадеуш Пьонтек

КУЛЬТУРА РАБОТЫ КАК КОМПОНЕНТ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Социальный работник, с точки зрения индивидуальности, так и профессиональных компетенций – это особый человек уникальной профессии. В Польше социальные работники находятся в сложной ситуации, которая вызвана социальным статусом их профессии, возникающей, в частности, из-за уважения к их работе, признания их профессионализма. Профессия социального работника не пользуется авторитетом и через низкую заработную плату работников [11]. В этом контексте вопрос культуры работы социального работника является вопросом чрезвычайной важности [8].

Понятие *культуры* относится к многозначным терминам, что связано не только с трудностью определения того, что относится к культуре, а скорее с неоднозначной интерпретацией того, чем является культура в жизни данного общества, как исследовать и упорядочить ее составляющие, можно ли их измерить и рассматривать в динамике развития, а не только в статике [1, с. 158]. В рамках культуры, как всеобщей совокупности достояний, оправданной кажется многочисленность ее разновидностей, чаще всего изолированных и закрытых, иногда взаимно противоречивых или дополнительных и

одновременно, в значительной степени, автономных. Это будут культуры, которые выделяются с учетом временно-пространственного различия, разных пониманий сущности человека и его восприятие мира, противоположных концепции организации жизни сообщества, а также процессов развития человеческих сообществ от этнических форм до структуры народов и государств. Эти культуры будут также более «подробными», зависящие от различных социальных, профессиональных и психологических условий. Таким образом, можно предположить о существовании основных видов или типов таких культур как: культуры зон или географических районов, культуры эпох или периодов, культуры систем, национальные или парциальные культуры [6, с. 201-223; 10].

Учитывая парциальность культуры, мы можем говорить о культуре села, города, о медицинской и педагогической культуре, о технической культуре и о культуре труда.

Культура труда – понятие двухсоставное, вытекающее из сущности понимания таких понятий как: *культура и работа*. *Работа* человека охватывает все сферы его жизни и деятельности, связана со всем, что делает человек, является «зоной» интегрирования знаний из различных ее областей. Работа человека способствует формированию этически-нравственных систем современных сообществ.

На содержание понятия *культура труда* влияют три тесно взаимосвязанных элемента:

- запас и уровень знаний, связанных с выполняемой работой;
- комплекс умений, как моторико-действенных, так и интеллектуальных, собственно, и предопределяющих выполнение работы;
- убеждения и мотивации человека к работе и связанных с ней действий, результатов, в частности, высокое чувство ответственности за личные и социальные последствия планируемых и осуществляемых мероприятий.

Новые времена сформировали необходимость в ином видении места человека и его работы в жизни общества и в естественной среде.

Можно выделить несколько характерных типов отношения к работе, которые выражаются в трактовке труда в качестве:

- жизненной необходимости (экономическое принуждение);
- повинности человека;
- возможности реализации потребностей, связанных с собственной идентичностью;
- способа самореализации;

- «определителя» социального престижа;
- шанса для формирования социальных связей,
- удовлетворения нужды в контактах с другими людьми.

Труд человека (в том числе профессиональная деятельность) является ценностью и источником ценности [4, с. 128-135; 5, с. 261-268.]. Благодаря работе в человеке осуществляется развитие человечности [2].

Квалификация, компетентность, ключевые компетенции

Современный социальный дискурс о квалификации и компетентности в течении трансформаций в образовании [9], часто выражается в попытках определить, чем они являются и если отличаются друг от друга, то чем. В литературе встречается множество интерпретаций и ссылок на различные теории обучения. Также считается, что достижение определенного уровня освоения компетенции должно быть принято в качестве показателя результатов обучения и обучаемости. Отсюда и сочетание в анализах содержаний понятий *компетентности, стандартизации и стандартов образовательных достижений*. Следует отметить, что в Польше понятие *квалификации* отождествляется с образованием и профессиональной подготовкой. Другой взгляд на квалификацию отмечается в различных документах – отчетах Европейской Комиссии, где не заметно разделение на квалификацию и компетентность, а чаще всего говорится о компетенциях. В пояснении британского словаря «*Открытое Образование от А до Я*», выданного в рамках реализации TERM (FRSE, MEN, Варшава, 1997) читаем: «Компетенция – это широкое понятие, выражающее способность к внедрению умений, навыков и знаний в новые события в пределах профессиональной ситуации. Понятие охватывает также организацию и планирование работы, готовность к внедрению инноваций и умение справиться с необычными, некаждодневными задачами. Термин также включает в себя особенности личности, необходимые для эффективного сотрудничества с коллегами, менеджерами и клиентами».

Содержание понятия *компетенции* может быть доопределено через добавление второго его элемента. Если оно имеет содержательный характер, мы говорим, например, о *профессиональных компетенциях, компетенциях в сфере информатики, информационных компетенциях* и т.д. Если этим дополнительным определением является понятие, например, *ключевые*, то одновременно мы вводим оценивание компетенции. Эти два подхода взаимно пересекаются, т.е. можно говорить о *ключевых профессиональных компетенциях, ключевых компетенциях социального работника*, и т.д. *Ключевые компетенции* – это основные компетенции, благодаря которым возможно достижение других компетенций, это ключевые компетенции, открывающие новые

возможности. К ключевым компетенциям социального работника относим «основные» компетенции, необходимые в процессе непосредственной деятельности (работы) социального работника с клиентом (подопечным)» т.е.: общение на родном языке; общение на иностранных языках; математические и ключевые научно-технические компетенции; компетенция в области информатики; умение учиться; социальные и гражданские компетенции; инициативность и предприимчивость; культурное осознание и выражение [3].

Список использованных источников:

1. Dyoniziak R. Społeczeństwo w procesie zmian: zarys socjologii ogólnej / Dyoniziak R. – Kraków, 1992.
2. Furmanek W. Zaryshumanistycznej teorii pracy / Furmanek W. – Warszawa, 2008.
3. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf.
4. Krauz A. Zawód jako wartość, (w:) W. Furmanek (red.), Wartości w pedagogice, Rzeszów / Krauz A. – Warszawa, 2005.
5. Krauz A. Kwalifikacje zawodowe – jak syndrom wartości i aktualnych potrzeb, (w:) W. Furmanek (red.), Z badań nad wartościami w pedagogice / Krauz A. – Rzeszów, 2006
6. Łomny Z. Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych / Łomny Z. – Opole, 1995.
7. Opar A., Piątek T., Aksjologiczno – kulturo we uwarunkowania postrzegania sensu życia człowieka, (w:) Akonájst' zmysel života v sociálne jpráci s rizikovými Skupinami, 2. Ročník Košických dní sociálnej práce, Zborník pri spevkov zvedeckej konferencies medzinarod nou u čas fou konan ejdna 22. 11. 2013 v Kosiciach. ed., E. Žiaková. – Košice, 2013.
8. Opar A., Praca determinante msensu życia pracownika socjalnego, (w:) Akonájst' zmysel život a v sociálnej práci s rizikovými Skupinami, 2. Ročník Košických dní sociálnej práce, Zborník pri spevkov zvedeckej konferencies medzi narod nou u čas fou konan ejdna 22. 11. 2013 v Kosiciach, ed., E. Žiaková. – Košice, 2013.
9. Paluch M. Edukacja w okresie współczesnych przemian. Wybrane zagadnienia / Paluch M., Krauz A. – Rzeszów, 2011.
10. Piątek T. Kultura informacyjna komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela / Piątek T. – Rzeszów, 2010.
11. Земба Б. Теоретичні та практичні аспекти соціальної роботи / Земба Б., Палюх М. – Кам'янець-Подільський, 2012.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Постановка проблеми. Проблема корекції особистості підлітків з соціально дезадаптованою поведінкою набула значення в сучасному суспільстві, оскільки маргіналізація населення, зміна суспільних норм та нестабільність сімейних стосунків ускладнює успішну соціальну адаптацію дітей та підлітків. Корекційна робота з соціально дезадаптованими дітьми здебільшого здійснюється інтуїтивно, тому проблема з'ясування її закономірностей, факторів ефективності та механізмів впливу є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях, присвячених вивченню соціально дезадаптованої поведінки, розглядаються проблеми типологізації дезадаптованих осіб (Ю.О. Клейберг, Н.Ю. Максимова, А. Бандура та ін.), значна увага приділяється акцентуаціям та психічним розладам дитини (А.Є. Лічко, Е.Г. Ейдемільер), визначаються особливості поведінки дезадаптованих підлітків, відповідно до їх ролі у структурі асоціальних угруповань та дефектів розвитку дитини (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Є.В. Землянська), розроблено класифікацію протиправної поведінки з урахуванням ступеня антигромадської спрямованості особистості (Г.М. Міньковський, В.Ф. Пірожков та ін.). Ресоціалізацію, як поліфундаментальний процес повернення індивіда до соціуму, вивчала низка вчених, зокрема: Т.П. Авельцева, М.Ю. Кондратьєв, Ю.Л. Лобков, В.Д. Москаленко, В.Ф. Пірожков та ін.

Виклад основного матеріалу. Під дезадаптацією розуміють систему вчинків чи окремі вчинки, які суперечать прийнятим у суспільстві нормам і виявляються у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадаптованості, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального й етичного контролю особистості над власною поведінкою [1].

Соціальний працівник, який прагне ліквідувати всякого роду відхилення у поведінці підлітка, повинен вибрати головним об'єктом уваги зовсім не правопорушення і навіть не дезадаптацію, а причини їх виникнення, в тому числі соціально-психологічні, що ведуть дитину із світу нормальних взаємин з людьми у світ ілюзорний, нерідко примітивний, кримінальний, а отже, асоціальний. При цьому особливу

увагу слід приділяти тому періодові життя дитини, впродовж якого формується її особистість, коло моральних інтересів, сфера міжособистісних взаємин.

У спілкуванні з підлітками соціальному працівникові важливо продемонструвати, що він зовсім не збирається абсолютизувати себе і свої можливості і завжди готовий взяти до відома досвід свого молодшого партнера по спілкуванню, тобто самого підлітка. Довірливі стосунки з підлітками виключають традиційні методи – повчання, моралізування, тотальний контроль, жорстку регламентацію [2].

Важливим є завдання пошуку нестандартних методів ранньої діагностики і корекції порушеного розвитку підлітків. Найбільш адекватною технологією вирішення цих завдань можна вважати аналітико–перетворювальний метод – коригування особистості дитини, що здійснюється в такій послідовності:

1) психологічна кваліфікація особистісних деформацій підлітка, вияв їх внутрішніх механізмів, визначення рівнів психічних змін, мотиваційної та ціннісно-сміслової сфери;

2) визначення на основі проведеного аналізу конкретних завдань і сфер, де можливі профілактичні, дидактичні, корекційні впливи;

3) знаходження, розробка і апробація тактичних прийомів діагностичних і корекційних методик, оптимальних умов, що сприяють їх реалізації [4].

Такого роду завдання можуть реалізовуватися в чотири етапи:

1) мотиваційний (створення високої особистісної зацікавленості в пропорованих психокорекційних заняттях);

2) орієнтаційний (вводяться численні мотиви–альтернативи, вибір);

3) установчий (формується особистісно прийнятні для конкретного підлітка мотиви "змін", наприклад, індивідуальні установки "на тверезість", безконфліктні взаємини з матір'ю);

4) діяльніший (розробка для підлітка розгорнутих планів і програм організації майбутньої поведінки в рамках певної діяльності – спортивної, творчої, навчальної, трудової тощо) [5].

Загалом технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та підлітками можна розділити на дві групи: організаційні технології; конкретні технології соціальної роботи [4].

Організаційні технології в цілому спрямовані на вияв дітей групи ризику, діагностику їх проблем, розробку програм індивідуально–групової роботи і забезпечення умов для їх реалізації.

Етапами реалізації організаційних технологій можуть бути такі:

1. Формування банку даних дітей та підлітків групи ризику.
2. Діагностика проблем особистістю і соціального розвитку дітей і підлітків, які потрапили в сферу діяльності соціального працівника.
3. Розробка програм діяльності з дитиною, групою, спільнотою.
4. Забезпечення умов реалізації програм.
5. Консультування [2].

Організаційна технологія створює каркас для застосування певних технологій індивідуальної чи групової роботи з дітьми, які опинилися в соціально небезпечній ситуації. Зміст тієї чи іншої технології визначається конкретною проблемою дитини. При цьому існують проблеми, найбільш характерні для дітей групи ризику.

Висновки. Методи педагогічного впливу на соціально дезадаптованих учнів, на жаль, не часто дають бажаний ефект, що пояснюється тим, що міри, прийняті вчителями й вихователями, не враховують глибинних причин відхилень у поведінці дітей. Тільки на основі ретельної психологічної діагностики фахівцями з соціальної роботи чи психологами можлива розробка ефективних програми ресоціалізації учнів, що мають стати основою виховної роботи з ними.

Список використаних джерел:

1. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации [Текст] / Н. В. Вострокнутов // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М. : [б. и.], 1995. – С. 8–11.
2. Завацька Н.Є. Проблема дезадаптації особистості в умовах системних змін: криза соціальної та особистісної ідентичності [Текст] / Н.Є. Завацька // Проблеми заг. та пед. психол. : зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С.Костюка АПН України [Текст] / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 2. – С. 118–126.
3. Максимова Н.Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками : метод. рекомен. [Текст] / Н.Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
4. Манова–Томова В.З. Психологічна реабілітація при порушеннях поведінки в дитячому віці [Текст] / В.З. Манова–Томова, Г.Д. Бирьов, Р.Д. Пенушлыэва. – Софія – Київ : Гуманітарний видавницький центр ВЛАДОС, 2001. – 187 с.
5. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособ. для студ. вузов и практ. работников [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера. 2000. – 448 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ПРИ РОБОТІ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ПРОБЛЕМНИХ КЛІЄНТІВ

На основі теоретичного аналізу проблеми готовності психологів до роботи з різними типами клієнтів з'ясовано, що поняття «проблемний клієнт» відображає людину, яка веде себе неадекватно на консультації у психолога [3]. Іншими словами, мова йде про особистість, дії і поведінка якої під час психологічного консультування не сприяють чи заважають вирішувати її психологічні проблеми [2]. Такими можуть бути особистості: з непатологічними розладами психіки, з акцентуацією характеру, агресивні, немотивовані, із завищеними вимогами, які переживають почуття вини, істеричні, асоціальні, депресивні, схильні до зловживання алкогольними чи наркотичними речовинами, а також – маніпулятори [4].

Узагальнення наукових думок дозволило уточнити сутність професійної готовності психолога до роботи з проблемними клієнтами та удосконалити її структуру. Поняття «професійна готовність майбутнього психолога до роботи з проблемними клієнтами» відображає стійке системне психологічне утворення в структурі особистості майбутнього фахівця, що відображає активно-дійовий стан, установку на ефективну роботу з психологічно складними особами [5; 6].

Професійна готовність психолога до роботи з проблемними клієнтами, як складна, інтегрована система властивостей, знань та досвіду особистості, включає такі компоненти як: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та емоційно-вольовий [1]. При цьому мотиваційний компонент відображає позитивне ставлення до професії, впевненість у правильності вибору спеціальності, інтерес до діяльності психолога. Зміст когнітивного компонента складають знання про: обов'язки, функції психолога; психологічні особливості проблемних клієнтів, специфіку консультативної роботи психолога з проблемними клієнтами. Операційно-діяльнісний компонент характеризують способи й прийоми психологічної допомоги; необхідні техніки роботи з проблемними клієнтами; уміння проводити аналіз, синтез, порівняння психологічної інформації. Емоційно-вольовий компонент – це вміння контролювати свої емоції та поведінку під час консультування проблемних клієнтів, здатність до самооблізації; стійкість до стресів у

спілкуванні.

Висновок. Узагальнюючи результати наукових досліджень ми зробили висновок, що основними проблемами професійної підготовки студентів-психологів є: відсутність оперативної діагностики процесу особистісного становлення студента як майбутнього практикуючого психолога; недостатній розвиток професійної ідентифікації; формування низької професійної компетенції; несформованість індивідуального стилю роботи в ролі консультанта; відсутність у навчанні майбутніх психологів системного підходу, спрямованого на посилення окремих складових їхньої професійної готовності до роботи з різними типами проблемних клієнтів.

Список використаних джерел:

1. Берегова Н.П. Структура психологічної готовності фахівців-психологів до професійної діяльності / Н.П. Берегова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : збірник наукових праць / відпов. ред. Л.В. Долинська. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – № 16 (40). – С. 199–205.
2. Вагин И. Психология зла. Практика решения конфликтов. / И.Вагин. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
3. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: Навч. посіб. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
4. Типи проблемних клієнтів психолога та особливості консультативної роботи з ними / Є.М. Потапук, Н.П. Берегова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : збірник наукових праць / відпов. ред. Л.В. Долинська. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009.– № 27 (51). – С. 192–199.
5. Консультування вороже налаштованих та агресивних клієнтів. – (реферати, статті). – Режим доступу: <http://godref.at.ua/> (дата звернення 19.09.2015р.)
6. Психологічне консультування та корекція. – (навчальні матеріали онлайн). – Режим доступу: http://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/vorozhe_nalashtovani_agr_esivni_kliyenti (дата звернення 19.09.2015р.)

АПРОБАЦІЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Комунікативна компетентність, як сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатнім для їх розв'язання, визначає здатність людини до встановлення та підтримання ефективної взаємодії. На нашу думку, цей процес не обмежується лише вдосконаленням операційно-технічної складової спілкування, а охоплює особистісну сферу людини. Труднощі у сфері спілкування педагогів із старшокласниками зазвичай пов'язані не тільки з неадекватним ситуації використанням технічних прийомів спілкування, а є своєрідною проекцією особистостей та проблеми особистісного розвитку учнів. Тому предметом корекції конфліктної взаємодії виступили властивості особистості як суб'єкта спілкування, суб'єкта групової взаємодії, суб'єкта конфліктної взаємодії та суб'єкта самосвідомості і саморегуляції.

Психологічна корекція включала тренінгову програму, яка передбачала три взаємопов'язаних тематичних блоків, специфічних за своїми цілями і завданнями. Перший блок (рефлексивний, перший етап корекційної роботи) був спрямований на створення рефлексивного середовища групової взаємодії, усвідомлення мети тренінгу та мотивованості його учасників, готовності до засвоєння нового досвіду. Початковий етап входження старшокласників в незнайому специфічну форму тренінгових занять полягав у формуванні працездатності групи, тобто створенні групової атмосфери, відношень емоційної свободи учасників, відкритості, дружелюбності, довіри один одному і тренерові та вмотивованого стану кожного з учасників групи, які дозволяють перейти до змістовної частини роботи. Поряд з традиційними діями тренінгової групи на заданому етапі роботи використовувались психогімнастичні вправи, які носили потрійне навантаження: а) зняття природного напруження і створення інтересу до занять; б) створення атмосфери відкритості, довіри, емоційної свободи, згуртованості в групі; в) напрацювання досвіду, обговорення якого стане переходом до змістовних етапів роботи.

На початковому етапі роботи заняття включали вправи на розвиток креативності та навичок ефективного спілкування (розвиток властивостей суб'єкта спілкування), зокрема: вправи “Колобок”, нестандартне представлення себе через слова, якості, творчу знайому особистість, “Вручи подарунок”, “Ідентифікація з героєм” та ін.

На початковому етапі занять тренінг розвитку навичок ефективного спілкування включав вправи на розвиток найпростіших навичок спілкування: звертання і демонстрація уваги до співрозмовника, повертання уваги оточуючих засобами міміки і пантоміміки; оволодіння технікою інтонування, мімікою і пантомімікою; на розуміння власних емоційних станів та їх адекватне вираження; розуміння емоційного стану партнера по спілкуванню, уміння стати на позицію іншого; уміння ефективного слухання; розвиток прогностичних здібностей.

Ми спостерігали за результатом початкового етапу тренінгу, який засвідчив позитивну налаштованість учасників до занять, появу щирості у вираженні почуттів, відкритих розповідей (переважно позитивного характеру), готовність до участі у вправах, інтерес до теоретичної інформації та регулярне виконання домашніх завдань, виникнення почуття спільності, належності до групи, скорочення психологічної дистанції між учасниками групи і ведучим. Адаптаційні процеси супроводжувалися поступовим зніманням рольових “масок”, безпосередністю вираження власних емоцій, надання більш відкритої інформації про себе, що свідчить про поступове розхитування звичних поведінкових стереотипів.

Навчальний другий блок, як другий етап роботи, складав тренінг розвитку ефективної групової взаємодії та конструктивного вирішення конфліктів (що відповідає розвитку властивостей суб’єкта взаємодії і конфліктної взаємодії в нашій системі психологічної корекції). Тренінг розвитку властивостей суб’єкта взаємодії старшокласників полягає в усвідомленні ними власних стратегій взаємодії, ознайомлення з окремими техніками та відпрацювання ефективних способів групової взаємодії. Вправи і прийоми роботи ведучого в групі тренінгу, які використовувалися нами, моделювали ситуацію вирішення групового завдання (вироблення спільного рішення, постановку мети, обговорення стратегії, обміну та узгодження дій, рефлексії результатів взаємодії); необхідності нефіксованої гнучкої позиції в групі, розвитку інтенції до встановлення контактів з іншими учасниками групи, досвіду переживання партнерської взаємодії, гнучкості включення в малі групи різні за кількістю учасників (діади, тріади, 4-7 чоловік), досвіду взаємодії малими групами. Психогімнастичний кейс цього тренінгового блоку складала вправи: “Ритуал вітання”, “Передача настрою по колу”, “Табло”, “Почуття ритму”, “Захопи рухи”, “Лічба до десяти”, “Викидання пальців”, “Сліпий автомобіль”, “Акустичний радар”, “Сороконіжка”, “Дзеркало”, “Струмок”, “Побажання на день”, “Груповий малюнок”, “Рангування за спільними ознаками”, “Вжитися в іншого”, “Монолог від імені предмету”, “Гра з газетами”, “Монета”,

“Мозковий штурм”, “Корабель зазнав аварії”. Тренінг конструктивного вирішення конфліктів передбачав усвідомлення учасниками групи конструктивної ролі конфлікту, надання теоретичної інформації щодо психологічної сутності конфлікту та способів його вирішення; здатності вийти за межі конкретної ситуації, зайняти по відношенню до неї різні позиції; досвід переструктурування, відкриття нового змісту в конфліктних ситуаціях, побудови стратегій виходу з конфлікту. Основними формами вирішення тренінгових завдань виступили аналіз ситуацій, психогімнастичні вправи (“Дистанція”, “Так-ні”, “Тиск”, “Не ефективний слухач”, “Чарівний магазин”, “Рецепт”, “Шість капелюхів”, “Марія Іванівна”, “Рівновага”, “Контексти”, “Зупиніть монолог, організуйте монолог”, “Переключись до співрозмовника”, “Мудрець”, “Захист від маніпуляції”, “Він-емоція”, “Прізвисько”, “Відкритість проти маніпулювання” та ін..).

Третій блок – інтегративний був заключним етапом роботи й включав тренінг самопізнання “Я-концепція” і ресурсів особистісного саморозвитку та аутотренінг (спрямований на розвиток властивостей суб'єкта самосвідомості та саморегуляції) та був спрямований на інтеграцію, асиміляцію результатів власної пошуково-перетворюваної активності учасників тренінгу в уже наявну систему психологічних знань, умінь і навичок, створення настанови до розширення простору використання досвіду тренінгових занять за їх межами.

Висновки. Розроблена й апробована тренінгова програма психологічної корекції властивостей особистості як суб'єкта конфліктної взаємодії підтвердила ефективність інструментів формування психологічних засобів подолання деструктивних педагогічних конфліктів.

О.В. Савицька

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Підвищення ефективності професійної підготовки можливе через використання експериментального методу у навчальному процесі ВНЗ. Саме це дозволяє збагатити і розширити способи професійних дій, розкрити інтелектуальний та творчий потенціал майбутніх психологів, сформувати навички і вміння науково-дослідницької діяльності.

При конструюванні змісту лабораторних занять із використанням експериментального методу ми виходили з таких основних положень психологічної науки. По-перше, людина засвоює не готові знання, а свої власні «відповіді» на запитання, які у неї виникають у ситуації потреби в знаннях (Г.К.Середа); по-друге, такі форми навчальних занять як практичні та лабораторні заняття слугують для того, щоб формувати різноманітні практичні дії, які необхідні в професійній діяльності (Б.Ц.Бадмаєв); по-третє, учбова діяльність студента, за своєю суттю, є розв'язування основних п'яти груп навчальних задач (задачі на відтворення знань; задачі на прості мисленнєві дії; задачі на складні мисленнєві дії; задачі, на певне мовленнєве висловлювання для виразу власних (авторських) думок студента, що розв'язує продуктивну мисленнєву задачу; задачі на продуктивне мислення) (Д.А.Толлінгерова).

Загальні методичні вимоги до проведення лабораторних занять, які добре описано в літературі з методики викладання психології [1; 2], та необхідність використання експериментального методу дозволили сконструювати систему навчальних задач означених вище типів, розв'язування яких забезпечує реалізацію всіх етапів психологічного експерименту та сприяє формуванню у студентів низки дослідницьких навичок і вмінь.

Так, наприклад, під час лабораторного заняття «Психодіагностика сумісності операторської команди» студенти реалізують експериментальну методику діагностики психофізіологічної сумісності команди з використанням гомеостатичної установки Рум'янцевої. В ході цього лабораторного заняття студенти мають змогу відтворити всі елементи психологічного експерименту: сформулювати експериментальну гіпотезу, виділити залежні та незалежні змінні, сконструювати тактику експериментального дослідження, створити дослідницькі документи (протокол експерименту), реалізувати експериментальну взаємодію, простежуючи при цьому вплив особистості учасників на експеримент, здійснити аналіз та представлення результатів експерименту [3]. Для демонстрації та навчання студентів експериментальному методу під час занять природнім є проектування навчальних задач третього, четвертого та п'ятого типу (формулювання гіпотези експерименту, аналіз та інтерпретації отриманих результатів дослідження). Подібні навчальні задачі є досить складними. Вони передбачають узагальнення знань з кількох навчальних дисциплін, набутого досвіду дослідницької діяльності, наявність творчих здібностей, а вимога письмового

оформлення власних спостережень, висновків, думок та ідей як процес породження мовленнєвих висловлювань є складним мисленнєвим актом. Окрім того, використання експериментального методу на лабораторних заняттях емоційно позитивно забарвлене, що сприяє розвитку стійкого пізнавального інтересу та навчально-пізнавальної мотивації до вивчення навчальної дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Ц. Бадмаев – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис – М. : УРАО, 2000. – 126 с.
3. Савицька О.В. Інженерна психологія : методичні вказівки та робочий зошит для лабораторних робіт / О. В. Савицька. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2010. – 72 с.

Р.Т. Сімко, А.В. Сімко

ФІЛОСОФСЬКІ ПОГЛЯДИ АРИСТОТЕЛЯ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІКИ

Методи дослідження психіки історично ґрунтувались на філософській рефлексії. Саме в історії філософії створювались передумови запровадження експерименту в психології. Особливий інтерес в контексті досліджуваної проблеми викликає філософське розуміння співвідношення психіки і моторики [4].

Автором першої теорії про психіку вважають древньогрецького філософа з енциклопедичними знаннями – Арістотеля, який жив у 384-322 рр. (IV ст. до н.е.). Водночас Арістотеля можна вважати першим дослідником психомоторики.

Систематизовано свої погляди на психіку він виклав у трактаті «Про душу». Арістотель стверджував, що психіка є сенсомоторною, тобто це особлива форма життєдіяльності, яка поєднує відчуття і м'язові рухи – відповіді.

Арістотель народився в родині медика та першопочатково отримав

знання природничого характеру, готуючи себе до роботи лікаря, що в подальшому і сприяло формуванню певних поглядів на психіку.

З 17 років він навчався в Афінській академії, яку очолював Платон. Надалі проживав в різних містах Малої Азії, займався науковими дослідженнями і навчав багаточисельних учнів.

З часом Арістотель почав критикувати платонівську теорію безтілесних форм («ідей»), але коливався між ідеалізмом і матеріалізмом. Пояснюючи мислення, Арістотель розрізняє поряд з практичним розумом теоретичний і протиставляє їх. Зрозуміло, що останній втрачає свій зв'язок з моторикою, переміщеннями тіла у просторі, які представлені в практичному розумі. Поряд з цим Арістотель є засновником науки логіки. Діоген Лоертський писав, що своїх учнів Арістотель навчав розмірковувати на задані положення та красномовству. В 335 р. до н.е. заснував в Афінах власну наукову школу – лікей (або лицей за сучасною вимовою). Вперше дав «функціональне визначення душі (психіки). На думку Арістотеля, душа є не тіло, але невід'ємна від тіла сутність: це форма, функції, суть і мета живого тіла [2; 4].

Будучи автором першого спеціального твору про душу, Арістотель не тільки узагальнив існуючі на той час міркування, а й запропонував свою ідею, відповідно з якою виділялись три «ступені» душі: рослинна, тваринна, і розумна (людська). Остання ступінь, за походженням, є божою і такою, що може відділятися від тіла. Отже, «включення» моторики може пояснюватись або милою волі, або афектами, що практично не дає можливості розвивати знання про феномен взаємовпливу рухів і психіки. Проте, після певних коливань, Арістотель приходить до висновку, що душі від тіла відділити не можна. Це повертає психологічну думку на природничо-наукові основи [1; 4]. Він також виділив у діях людини таку важливу їх характеристику, як предметність.

В науковій спадщині Арістотеля розрізняють: 1) теоретичну частину – вчення про буття, його частинах, причинах і початках, 2) практичну – про людську діяльність, 3) поетичну – про творчість [5]. Головними пояснювальними принципами психології вчений вважав: організації (системності), розвитку і причинності. Погляди ж філософа на душу, зокрема, на поєднання відчуттів і м'язових рухів, сутність пізнавальних та афективно-вольових процесів визнавались як базові до XVII ст. [3; 4].

Список використаних джерел:

1. Аристотель. Сочинения / Аристотель. Соч. : В 4-х т. – М. : Мысль, 1976-1983. – Т. 1. – 550 с.
2. Психологический словарь / Под ред В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 1988. – 440 с.
3. Роменець В. А. Історія психології Стародавнього світу і середніх віків / В. А. Роменець. – К. : Вища школа. Головне вид-во, 1983. – 415 с.
4. Сімко Р. Т. Історія експериментальної психології (від передумов до перших наукових шкіл) : навчально-методичний посібник / Р. Т. Сімко, А. І. Шинкарук. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 136 с.
5. Философский словарь. – 3-е изд. / Под ред М. М. Розенталя. – М. : Политздат, 1975. – 496 с.

Н.С. Славіна

ВПЛИВ ПРОФЕСІЇ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА НА ВИНИКНЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Емоційне вигорання являє собою придбаний стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки. «Вигорання» – це функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати й ощадливо витратити енергетичні ресурси. У той же час, можуть наступати його дисфункціональні наслідки, коли вигорання негативно позначається на виконанні професійної діяльності, таким чином, вивчення цих станів представляється актуальною проблемою.

Для повсякденної діяльності медичних працівників характерним є високий рівень стресу, який вони відчують доволі часто. Актуальність проблеми емоційного вигорання видно з наукових публікацій і досліджень, які значно зросли за останнє десятиріччя [1]. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визнала, що синдром емоційного вигорання є проблемою, що потребує медичної уваги. Згідно з визначенням ВООЗ (2001), «синдром вигорання (burnoutsyndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою одержати тимчасове

полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки.

Однак при порівнянні з зарубіжними публікаціями і дослідженнями стан наукової проблеми в нашому суспільстві вимагає нових теоретичних і емпіричних досліджень, зважаючи на весь спектр культурно-історичних умов і індивідуальні особливості професіоналів.

При сучасному навантаженні медичних працівників і введенні в їх роботу нових програм і підходів проблемною є не те, що працівник емоційно вигорає, оскільки це є природний процес. Проблема полягає в тому, що він не вміє це вчасно помічати. Тому, є дуже важливим визначення психодіагностичних прийомів оцінки рівня емоційного вигорання.

Якщо медичний працівник упродовж тривалого часу займається професійною діяльністю, не відчуваючи свого особистого зв'язку з нею, тобто не бачить внутрішньої цінності, не може їй дійсно віддатися, то неминуче виникає внутрішнє спустошення, тому що не відбувається діалогічного обміну, в якому людина не тільки віддає, але й одержує наслідок, розлад набуває характер депресії. Емоційне вигорання – це вид депресії, що виникає без травматизації й органічних порушень, а тільки лише через поступову втрату життєвих цінностей.

На наш погляд, у процесі емоційного вигорання медичних працівників є дві дуже важливі індивідуально-психологічні особливості особистості – це емоційна спрямованість особистості та наявність сенсу в своїй професійній діяльності й особистому житті. Низька заробітна плата за висококваліфіковану працю в психіатричній сфері обумовлює високий рівень емоційного вигорання серед працівників. За таких умов нам здається дуже важливим при виборі професії й виконанні свого професійного обов'язку враховувати ці індивідуально-психологічні особливості. Професія медичного працівника вимагає від людини великої самовідданості, дотримання етичних принципів і особистісного росту. Без цих складових професії працівник дуже швидко емоційно вигорає і втрачає професійну придатність.

Список використаних джерел:

1. Турачев Ю. Емоційний стрес в умовах норми й патології людини / Ю. Турачев, Б. Иовлев. – М. : Просвещение, 1976. – 165 с.
2. Трунов Д. Синдром згоряння : позитивний підхід до проблеми / Д. Трунов // Журнал практичного психолога. – М. : Видавництво МГУ, 1998. – № 8. – С. 84-89.

ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У світовій психології, включаючи вітчизняну, особливо останні два десятиріччя, значне місце займає підвищена зацікавленість до таких психологічних станів як страх та тривога. І це не є випадковістю. Більшість наукових робіт, як правило, присвячено аналізу таких станів, їх наслідків та шляхів подолання.

Найпоширенішим емоційним розладом у дитячому віці часто виступає тривожність – стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в емоційній вразливості, легкому спалахові емоцій, боязні спілкуватися з незнайомими людьми, плаксивості та ін.

Прояви тривожності у дітей дошкільного віку бувають різними. Тривожна дитина напружено вдивляється в усе, що знаходиться навколо неї, несміливо, майже беззвучно вітається і ніяковіючи сідає на краєчок найближчого стільця. Здається, що вона боїться якихось неприємностей. Таких дітей відрізняє надмірне занепокоєння, причому іноді вони бояться не самої події, а її передчуття. Часто вони очікують найгіршого. Діти почувають себе безпомічними, побоюються грати в нові ігри, переходити до нових видів діяльності. У них спостерігаються високі вимоги до себе, вони дуже самокритичні. Рівень їхньої самооцінки низький, такі діти дійсно думають, що вони гірші за інших в усьому, що вони негарні, нерозумні, незграбні. Вони шукають заохочення, схвалення дорослих у всіх справах [1].

Усе вище зазначене спонукало нас здійснити вивчення проявів тривожності у дошкільників.

Досліджуючи особливості проявів тривоги та їхню роль у генезі поведінки, ми дотримувались концепції Ф.Б. Березіна про існування тривожного ряду, який є істотним елементом процесу психічної адаптації. Тривожний ряд включає декілька афективних феноменів, які закономірно змінюють один одного в процесі виникнення й зростання тривоги (відчуття внутрішньої напруженості – власне тривога – страх – відчуття невідворотності, катастрофи – тривожно-боязке порушення) [2].

Дослідженням було охоплено вихованців Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру (ДНЗ № 8). З метою виявлення у них рівнів тривожності нами був використаний комплекс методик, до якого увійшли тести «Дім – дерево – людина», «Неіснуюча тварина» та «Темпл, Доркі, Амен».

За допомогою методики «Дім – дерево – людина» ми визначали не лише рівень тривожності дошкільників, але й інші їхні особливості: незахищеність, недовіра до себе, почуття неповноцінності, ворожість,

конфліктність, труднощі у спілкуванні, депресивність.

Аналізуючи малюнки дітей, ми, в першу чергу, звернули увагу на такий показник як тривожність. Найвищий рівень тривожності спостерігався у 36,8% досліджуваних, про що свідчили різке вираження контурів малюнка, сильне натискання при малюванні та інтенсивна штриховка. Середній рівень був притаманний 31,6% дошкільників, які у своїх малюнках звертали увагу на окремі деталі. Така ж кількість дітей була виявлена й з найменшим рівнем тривожності, оскільки в їхніх малюнках різко виражених ознак тривожності не спостерігалось.

З метою виявлення особливостей прояву тривожності у дошкільників на наступному етапі нашого дослідження ми використали іншу проєктивну методику «Неіснуюча тварина». В процесі аналізу дитячих малюнків зверталась увага на такі показники: розмір фігури, її розташування, форма та розмір очей, роту, контур фігури, лінія основи, над малюнком, натиску, деталі, використання різних кольорів, наявність символів, штрихувань, стирань та ін.

За отриманими результатами лише 15,8 % дітей набрали найбільшу кількість балів. В їхніх малюнках можна було побачити явні ознаки тривожності, а саме: розташування неіснуючої тварини у меншій частині аркуша, її маленький розмір, великі округлі очі, рот у вигляді риски, яскраво виділений, затемнений захисний контур, лінії переривчасті, з сильним натиском, наявні символи: хмаринки, надмірне штрихування, надмірна увага до деталей, використання характерних стану тривожності кольорів. Проте на жодному малюнку не було виявлено такі ознаки прояву тривожності, як стирання та переправлення малюнку.

Підсумовуючи результати проведення перших двох методик, ми помітили, що одні діти за першою методикою набрали високий бал, а за другою – середній, або ж навпаки – за першою – середній, а за другою – високий, за першою – середній, а за другою – низький. Тому, для того, щоб остаточно виявити у дітей їхній рівень тривожності ми провели ще одне дослідження і з цією метою використали методику «Темпл, Доркі, Амен».

Здійснивши кількісний аналіз проведеної методики, було помічено, що 50% і більше показника тривожності набрали 42,1% досліджуваних дошкільників. Окрім кількісного, нами було здійснено і якісний аналіз (визначалися відсотки дошкільників з високим, середнім та низьким рівнями тривожності). Слід зазначити, що аналізуючи висловлювання дітей на запитання методики, ми помітили, що майже всі вони відповідали «стандартно», тобто відповіді не відрізнялись одна від одної. Це спонукало нас згрупувати висловлювання дітей за малюнками методики наступним чином: діти, які на емоційно-позитивні ситуації відповідали позитивно і негативно та діти, які на емоційно-негативні

ситуації відповідали негативно і позитивно. За результатами даної проведеної методики найбільший відсоток тривожності спостерігався у 57,9% дошкільників. Серед їхніх відповідей не було таких, які б зацікавили, чи викликали б сумнів. Вони відповідали одним словом, нічого не коментували, просто робили свій вибір і все. Наприклад на запитання: «Чому саме це обличчя ти вибрав (ла)?» відповідали: «Бо я так хочу!». Діти з середнім рівнем тривожності (42,1%) в процесі дослідження поводити себе більш активніше, їхні відповіді були більш розгорнуті, поширені. Низький рівень тривожності не спостерігався у жодної дитини.

Отже, після проведення трьох методик, ми відібрали дошкільників, які мали найвищий рівень тривожності (31,6% від загальної кількості) і, відповідно, потребували проведення корекційних занять з метою його зниження.

Корекційну роботу з цими дошкільниками в подальшому було вирішено проводити у трьох напрямках: підвищення самооцінки; навчання дитини умінню керувати собою в конкретних, найбільш хвилюючих її ситуаціях; зняття м'язевої напруги.

В залежності від конкретного випадку робота за цими напрямками проводиться або паралельно, або поступово і послідовно двічі на тиждень, що й буде відображено у наших подальших дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Дитячі страхи: Як підтримувати відчуття безпеки своєї дитини // Завуч. – 2002. – № 17-18. – С. 61-64.
2. Адаптація дитини до школи / Упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Плавник. – К. : Мікрос – СВС, 2003. – 111 с.

Л.М. Співак

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МАТЕМАТИЧНА СТАТИСТИКА» МАЙБУТНІМ ПСИХОЛОГАМ

Інтенсифікація процесу інформатизації сучасного суспільства засвідчує прогресивність його розвитку. Застосування новітніх інформаційних технологій є вимогою сьогодення. Покращення підготовки високваліфікованих фахівців потребує наступного

вдосконалення цих умінь у навчально-виховному процесі вищої школи. У зв'язку з цим актуалізується питання про розвиток умінь застосування інформаційних технологій із метою статистичної обробки результатів експериментальних досліджень у майбутніх психологів.

Математичні та статистичні методи є найбільш адекватним інструментом при розв'язанні математичних і статистичних проблем тих наук, в яких суттєву роль відіграє варіабельність характеристик людини, як об'єкта вивчення, та їх взаємозалежність. Адже психологічні концепції, що не підтверджуються статистичними методами, не можуть вважатися достовірними. Однак обчислення статистичних величин значно ускладнюється без застосування інформаційних технологій, що пов'язано із значними часовими затратами, допущенням помилок і т. ін. Як відомо, інформаційна технологія є низкою програмно-технічних засобів, які об'єднано у технологічний ланцюжок, що забезпечує оперативний збір, обробку, збереження, розповсюдження і наочне подання кількісних даних із метою зменшення трудомісткості процесу обчислення, підвищення їх надійності.

Нормативна навчальна дисципліна «Математична статистика» вивчається студентами напряму (спеціальності) 6.030102 Психологія*. Основною метою її викладання є розвиток у майбутніх психологів знань та умінь застосування методів математичної статистики у психологічних дослідженнях. Важливими завданнями навчальної дисципліни є оволодіння майбутніми фахівцями знаннями про статистичні оцінки параметрів розподілу та їх класифікації, про оцінки для генеральних середніх і дисперсій, про статистичні гіпотези та кореляційні залежності, а також розвиток умінь їх практичного застосування.

Вважаємо, що успішність реалізації зазначених завдань суттєво залежить від застосування низки інформаційних технологій, що розміщені у вільному доступі в мережі Інтернет. Зокрема, як засвідчив досвід, застосування цих технологій на навчальних заняттях із математичної статистики, покращенню засвоєння низки методів перевірки статистичних гіпотез (а саме – критерію χ^2 (хі-квадрат), критерію Фішера та критерію Ст'юдента) значною мірою сприяє використання інформаційних технологій. Як приклад, розглянемо такі технології, що презентовані на сайті <http://www.psychol-ok.ru/statistics/>. Коротко охарактеризуємо ці технології. Так, на цьому сайті методичні вказівки до застосування згаданих методів зрозуміло сформульовані з огляду на навчальний посібник О.В. Сидоренко [1]. Зокрема спочатку презентовано повну інформацію про конкретний метод. Після

ознайомлення з цією інформацією та її засвоєнням, студент заповнює порожню таблицю, яку розміщено внизу діалогового вікна. До цієї таблиці він вносить масиви кількісних даних, що є результатом проведеного експериментального дослідження. Після закінчення цього етапу, що засвідчує натискання віртуальної кнопки «ОК», на моніторі з'являється вікно, у якому подано проміжні обчислення, їх інтерпретація та статистична значущість. Подібним до щойно описаного чином обчислюється і значення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

Отже, застосування інформаційних технологій підвищує результативність вивчення навченої дисципліни «Математична статистика» майбутніми психологами. На подальше вивчення заслугове питання про особливості застосування інформаційних технологій і методів математичної статистики у процесі викладання експериментальної психології.

Список використаних джерел:

1. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : ООО «Речь», 1998. — 350 с., ил.

О.С. Толков

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасних умовах одним із важливих завдань, яке постає перед суспільством, є всебічне розкриття активних, діяльнісних основ особистості, її індивідуального потенціалу, формування суб'єктних якостей особистості.

Саморегуляція в загальному сенсі притаманна усім живим системам. Вона передбачає їх ефективне функціонування на різних рівнях організації й складності. У вузькому сенсі саморегуляція постає одним із рівнів активності живих систем, впливає на їх індивідуальний розвиток.

Під саморегуляцією розуміють здатність особистості розкривати свій потенціал, максимально використовувати свої можливості, керувати власними психічними й фізичними функціями організму в залежності від поставленої мети. Саморегуляція постає сукупністю дій, яка безпосередньо впливає на самовиховання, саморозвиток,

самоактуалізацію й самореалізацію особистості, є одним із активних засобів до їх забезпечення.

Саморегуляція допомагає особистості сформувавши й намітити кінцеву мету діяльності, а, відтак, шукати оптимальні шляхи її досягнення та виховує цілеспрямованість, організованість, старанність, активність, здатність до самоволодіння.

На думку окремих авторів (О. Конопкін, О. Осницький та ін.), саморегуляція має певну структуру, яка складається з таких компонентів: мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх корекція. Саморегуляція виступає здатністю особистості сформувавши певну програму діяльності й на цій основі керувати власними діями та вчинками [3, с. 4].

Загалом, особистісна саморегуляція розглядається як свідомо активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища задля успішного досягнення значущої мети [2, с. 154].

М.Й. Боришевський визначає саморегуляцію поведінки як одну із інтегральних характеристик особистості як відкритої соціально-психологічної системи, що постійно вдосконалюється, самоорганізується [2, с. 150].

К.О. Абульханова-Славська вважає, що у процесі саморегуляції особа враховує не лише «потрібну кількість, міру активності», але й визначає внутрішній стан та можливості, усю сукупність мотивів, соціально-психологічних орієнтацій тощо [1]. Отже, механізмами саморегуляції особа охоплює всю сукупність своїх життєвих проявів, тенденцій.

Отже, роль саморегуляції у житті особистості є досить важливою, враховуючи те, що майже усе її життя є системою окремих видів цілеспрямованої активності. Саме цілеспрямована довільна активність є основним фактором суб'єктного існування та розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Йосипович Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
3. Гриньова М.В. Саморегуляція: навчально-методичний посібник / М.В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.

ВЗАЄМОДІЯ ЕТНІЧНИХ АВТО- І ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПІВ У ПРОЦЕСІ СТРУКТУРУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОЛЯ ОСОБИСТОСТІ

Особливості взаємодії етнічних авто- і гетеростереотипів у процесі структурування комунікативного поля особистості ми визначали за результатами порівняння характеристик свого етносу та іншого (коли респонденти прямо оцінювали загальний типовий образ представників етнічних груп) та характеристик жителів свого і сусіднього села.

Отримані результати свідчать, що для українців, які взаємодіють з росіянами, в оцінках представників етногруп функціонування етнічних стереотипів категорії «ефективність – неефективність» є незначний вплив на інтимно-особистісному та соціально-рольовому рівнях комунікативного поля. Результати оцінок жителів свого і сусіднього села дають підстави говорити про взаємозв'язок стереотипів «доброзичливість – недоброзичливість», «ефективність – неефективність» і професійно-ділового та соціально-рольового рівнів комунікативного поля опитаних українців. Особливості взаємодії на інтимно-особистісному рівні, в оцінках жителів свого та сусіднього села мають дуже близькі показники, що може свідчити про високий рівень прийнятності жителів сусіднього російського села на цьому рівні комунікативного поля особистості. Таку ситуацію можна пояснити реальним досвідом взаємодії жителів сусідніх сіл, що проявляється в тісних стосунках та родинних зв'язках.

Загалом можна говорити про низький рівень впливу етнічних стереотипів щодо росіян, на структурування комунікативного поля українців.

За результатами відповідей українців, які взаємодіють із болгарами в оцінках етнічних груп, відзначаємо істотний вплив етнічних стереотипів «ефективність – неефективність» на окремі рівні комунікативного поля. Так, українці є для них ближчими порівняно з болгарами в інтимно-особистісній та соціально-рольовій сферах спілкування. В оцінках представників тих самих етнічних груп, але вже як жителів свого або сусіднього села, тобто реальних партнерів по спілкуванню простежуємо функціонування етнічних стереотипів категорій «доброзичливість – недоброзичливість» та «ефективність – неефективність» на інтимно-особистісному та професійно-діловому рівнях комунікативного поля українців.

Виявлено зв'язок між групами стереотипів «доброзичливість – недоброзичливість» та «порядність – непорядність» і вибором партнерів по спілкуванню на інтимно-особистісному та соціально-рольовому рівнях комунікативного поля опитаних українців, які безпосередньо взаємодіють із греками. За результатами оцінювання реальних партнерів по спілкуванню фіксуємо функціонування стереотипів «доброзичливість – недоброзичливість» відносно греків, але такі стереотипи безпосередньо не впливають на структурування комунікативного поля опитаних українців. Жителі сусіднього грецького села є бажаними партнерами по спілкуванню на всіх рівнях комунікативного поля. Автостереотипи українців, як результат порівняння прямих і непрямих оцінок представників своєї етнічної групи, майже не відрізняються та є досить схожими в усіх трьох групах опитаних українців. Водночас в окремих випадках українці є більш бажаними партнерами в інтимно-особистісному спілкуванні, ніж односельці.

Функціонування етнічних стереотипів «ефективність – неефективність» та «порядність – непорядність» на всіх рівнях комунікативного поля російських респондентів спостерігаємо в результатах оцінювання етнічних груп. В оцінках односельців і жителів сусіднього українського села простежуємо взаємозв'язок стереотипів «порядність – непорядність» та «ефективність – неефективність» з інтимно-особистісним та професійно-діловим рівнями комунікативного поля.

Функціонування етнічних стереотипів «ефективність – неефективність», «порядність – непорядність», «доброзичливість – недоброзичливість» в інтимно-особистісному та професійно – діловому спілкуванні зафіксовано за результатами оцінок болгарами представників етнічних груп. За результатами прямого оцінювання представників етнічних груп як жителів свого і сусіднього сіл можемо констатувати вплив стереотипів категорії «ефективність – неефективність» на ці самі рівні комунікативного поля, які виявилися пріоритетними для опитаних болгар.

Для греків, які оцінювали українців і греків важливими є характеристики «порядність – непорядність» у професійно-діловому та соціально-рольовому спілкуванні. За результатами оцінювання реальних партнерів по спілкуванню виявлено значний вплив стереотипів «ефективність – неефективність», «порядність – непорядність» і «доброзичливість – недоброзичливість» на вибір партнерів по спілкуванню на інтимно-особистісному, професійно-діловому та соціально-рольовому рівнях комунікативного поля опитаних греків.

ПОМОЩЬ ДЛЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ, НАПРАВЛЕННАЯ НА УЛУЧШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Социальная педагогика трактует семью как один из основных объектов опекуноско-воспитательной проблематики. Семья ответственна за психообщественное функционирование детей, которые воспитываются в ней, то есть за создание условий, гарантирующих ребенку оптимальное развитие. Функционирующая сегодня семья переживает позитивные последствия цивилизационных изменений, а также косвенные последствия, связанные с глобализацией. В современном мире следствия изменений и преобразований заметны в функционировании семей, в выполнении опекунских и воспитательных функций семьи. В семье воспитываются дети, а результаты этого воспитания будут заметны позднее в выполнении общественных ролей взрослым человеком. Не всегда семья правильно исполняет свои опекунские и воспитательные функции, а нуждается в помощи и поддержке институционального характера. Следовательно, необходимой становится забота о развитии и доступе к разным формам помощи для семей и детей. Поэтому, важную роль в улучшении воспитательной реальности имеют вспомогательные действия, укрепляющие родительские компетенции и содействующие развитию детей в семьях.

Многие авторы употребляют заменимо термины «помощь» и «консультирование» как процесс предоставления помощи. Воспитание чаще всего понимают как организацию воспитательных ситуаций, а понятие развития рассматривается как воспитательные приемы и направления деятельности, которые реализовываются в целеустремленно организованных ситуациях, содействующих совершенствованию личности. В воспитании желательны особенно те процедуры, в которых поддерживается био-социо-культурное развитие. В помощи ребенку и семье необходимо установить те элементы семейной среды, которые представляют угрозу для благоприятного развития детей в семье. Сегодня все чаще используется профессиональная помощь, а именно советы, консультации, терапии, консалтинги и т.д. Помощь для семей, в которых воспитываются дети, состоит часто в консультировании и содействии в образовательной сфере, в использовании помощи организаций, содействующих функциям и заданиям воспитательной среды. Для того чтобы такая помощь была эффективна, требуется оценка

влияния семейной среды, особенно оценки тех элементов, которые имеют влияние на ход развития детей в семье, то есть оценка ситуации ребенка на фоне семьи и анализ помощи ребенку и семье, которую предоставляют организации и институции.

Формы помощи семье должны быть дифференцированы и приспособлены к актуальной ситуации в семье. Воспитательная реальность в семейной среде усложнена и не может быть анализирована в отрыве от конкретного ребенка в семье. Такая помощь должна быть насыщена профилактическими, компенсационными и вспомогательными аспектами. В профилактических действиях следует учитывать в первую очередь воспитательную профилактику, поддерживающую общественное и культурное развитие детей и семей. Действия, заданием которых является выравнивание дефектов организма и дефектов среды являются действия помогающие биологическому развитию детей. В проблемных семьях, где заметны угрозы и структура семьи поддается нарушениям, требуется спасательная служба и профилактика третьей степени. Процесс поддержки развития ребенка требует глобального восприятия ребенка как био-психо-общественного существа. Для предоставления помощи воспитателям функционируют организации, которые в своих влияниях должны быть скоординированы и не могут сосредотачиваться всего лишь на помощи ребенку. Эта помощь должна быть организована своевременно, должна учитывать уровень угрозы биологического, общественного и культурного развития. В биологическом развитии помощь должна быть сосредоточена на уходе, побуждению к развитию, выравниванию дефицитов, то есть на процедурах, связанных с удовлетворением потребностей детей, квартирными и материальными условиями, умениями родителей, которые необходимы в заботе о здоровье ребенка.

Сфера общественного развития требует помощи семье в облегчении, в том числе приобретение социальных умений, вхождение в общество. Культурное развитие должно учитывать передачу моральных норм и моральных принципов, опираясь на общепризнанные ценности. Все элементы процесса помощи семье с ребенком, а именно влияние семьи, представительств опеки и воспитания, должны взаимно дополняться. Совершенствованию форм помощи семье и ребенку должен способствовать диагностический процесс, а сотрудничество предоставляющих помощь организаций даст шанс выявить главных, ведущих реализаторов помощи. К числу представительств, свидетельствующих помощь ребенку и семье, принадлежат

воспитательные учреждения, которые проводят консалтинг для семьи, а также для их ребенка; часто их деятельность связана с медицинской, социальной, юридической, культурной, воспитательной деятельностью и отвечает на диагностированные потребности локальной среды.

Автор доклада провела предварительные исследования среди семей, воспитывающих детей в возрасте от 1-12 лет, которые касались потребностей и ожиданий родителей в области педагогического консультирования. Большинство родителей, то есть 56,4 % заявили, что их семья нуждается в помощи в области специализированного консультирования. Среди ответов насчитывается 26,4 % респондентов, которые охотно воспользуются формами педагогического консультирования, а только 17,2 % указывают, что хорошо справляются с проблемами опеки и воспитания в семьях и в такой помощи не нуждаются. Исследования подтверждают, что родители хотят укрепить свои родительские воспитательные компетенции и существует потребность в предоставлении помощи для семей с детьми в области педагогического консультирования. Исследования также показали, что ожидания получателей, то есть семей, дифференцированы, а наиболее распространенной проблемой в воспитании детей является беспомощность родителей в сфере опеки и воспитания, которые в свою очередь являются результатом других дисфункций семьи.

Помощь ребенку и семье должна быть направлена в особенности на: возвращение семье правильной функциональности, правильных взаимоотношениях между членами семьи, задержание патологических явлений, нарушающих функционирование семьи, улучшение бытовых условий, восстановление соответствующего функционирования отдельных членов семьи.

Анализ научной литературы предмета и предварительные пилотажные исследования, проведенные автором этого доклада, являются основанием для утверждения, что существует большая потребность в специализированной помощи (в том числе педагогическое консультирование) для семей с детьми и большие ожидания семей в этой сфере. А это обосновывает новый подход к проблематике педагогического консультирования в условиях внедряющихся образовательных реформ и происходящих цивилизационных изменений, а также к процессу обучения будущих учителей.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ

Дослідження архівних джерел, вивчення суспільно-історичних та культурологічних передумов становлення психологічної науки показали шлях її розвитку від дослідів, експериментів, клінічних спостережень, фактів фіксації впливу соціуму на самопочуття та психіку людини (наприкінці ХІХ століття), до низки науково-прикладних підходів щодо розвитку особистості, її духовного самовдосконалення (початок ХХ століття) [3].

Аналіз процесу становлення та розвитку наукових знань так чи інакше базується на національному, суспільно-історичному ґрунті, на конкретних історичних прикладах, подіях, фактах, біографіях людей – її творців. Саме життєпис особистості, в якій розкрито її різноманітні позитивні якості, мотивація вчинків, суть, мета і досягнення творчої діяльності, мають найбільший вплив на формування світоглядних здобутків певного періоду розвитку науки, через ознайомлення та внесення авторських надбань у загальнонаукову справу [1; 3].

До особливо значущих проблем з історії психології належить проблема детермінації активності суб'єкта та його психічного розвитку. Без детального дослідження цієї проблеми неможливо на достовірно науковій основі сприяти всебічному розвитку особистості, здійснювати керівництво будь-якою діяльністю. Реальний історичний процес – це органічна єдність предметно-практичної діяльності людини та її духовного життя [4].

Питання духовного та морального самовдосконалення, активності людини в напрямку розвитку її особистості активно розроблялись у радянській психології ХХ століття С. Л. Рубінштейном, О. М. Матюшкіним, К. О. Абульхановою-Славською та іншими не випадково, адже до певної міри підґрунтя цього підходу було закладено й раніше [3]. Аналізуючи активність людини, як творця власної особистості, А. І. Шинкарук прийшов до висновку, що розуміння цього процесу має як теоретичне, так і практичне значення в розкритті сутності людської психіки для сучасної психології [4].

Водночас варто зважати, що розуміння активності формувалось історично. Суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі історичних рис особистості [1].

Дослідження історії виникнення психологічних ідей відомих діячів дає можливість осмислити, якими шляхами і яких труднощів зазнала

психологічна думка. Саме їхній науковий доробок може слугувати важливим джерелом для пізнання духовного життя населення і бути цінним матеріалом для розуміння народних поглядів й думок у становленні та розвитку психології.

За словами І. Д. Беха, який розкриває сучасне бачення ролі свободи у формуванні особистості: "Проблема особистості – це й проблема її свободи, оскільки духовне за визначенням є вільне в ній. Свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним пріоритетом" [1, с. 60-62]. І дещо далі: "У психологічному ракурсі свобода – це інтенція людини приймати розумне рішення, робити доцільний вибір, це можливість бути і стати. Вона є своєрідною рушійною силою активності суб'єкта. Можна трактувати свободу волі, яка виходить з власного "Я", як прояв індетермінізму. Проте слід при цьому враховувати сутність "Я" – чи воно егоцентричне, чи в ньому переважають соціально значущі пріоритети. У першому випадку отримуємо свавілля, у другому – свідому вільну дію" [1, с. 62]. Отже, свобода є основною умовою розвитку людини, яка відіграє важливу роль у формуванні особистості та будівництві громадянського суспільства.

Усвідомлення соціальної сутності особистості відбувалося протягом тривалого часу, ще й тому, бо особистість – категорія історична і соціальна одночасно – належить до певної епохи нації, класу, групи і т.п. Хід історії показує, що будь-яка епоха готує людину не до життя взагалі, а до життя в конкретно-історичних умовах [2]. Відомо, що людина не народжується особистістю. Вона стає такою під впливом всієї сукупності природних, соціальних, психологічних і духовних чинників, і, насамперед у процесі взаємодії з соціальним середовищем через освітньо-виховний процес, пізнання культури і спілкування з оточуючими її людьми та ін. [3; 4].

Розвиток і виховання особистості, як важливого соціального аспекту суспільного життя, на думку С. Д. Максименка, завжди потребує глибокого наукового дослідження для з'ясування психологічної сутності чинників цього процесу [2]. Розвиток особистості, наголошує науковець, є складним процесом, в якому рівні розвитку постійно змінюються, а щоб сприяти своєчасному зародженню та успішному розвитку прогресивного, – нового у дитині, на всіх етапах формування її як особистості, треба знати особливості як фізичного, так і духовного розвитку.

Отже, аналіз психологічної, філологічної, педагогічної, соціально-історичної та філософської спадщини педагогів визначає соціокультурні витоки й історичні передумови становлення психологічної науки в контексті духовності особистості, її соціальної та національної свідомості.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистість у духовно-ціннісному вимірі / І. Д. Бех // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2002. – № 9. – С. 60–62.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : Наукова монографія – К. : ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
3. Чеканська О. А. Історія становлення психологічної науки на Поділлі (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : Монографія / О. А. Чеканська. – Кам’янець-Подільський : Медобори-2006, 2014. – 156 с.
4. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб’єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам’янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

В. А. Шинкарюк

ВПЛИВ ШТУЧНО СТВОРЕНОЇ ВАРІАТИВНОСТІ НА РІВЕНЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ОСОБИСТІСНІ РИСИ ЮНАКІВ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СЕКЦІЇ СИЛОВОГО ТРИБОРСТВА

Психомоторна навичка «тяга» штанги є однією з моторно-силових дій, що виконується і як змагальна вправа у силовому триборстві, і як базова вправа для розвитку м’язів спини у всіх видах спорту, і як тест для визначення абсолютної сили м’язів спини і ніг. Психологічні особливості виконання дії «тяга» штанги з максимальним або близьким до нього результатом характеризуються необхідністю вияву значних вольових зусиль, спрямованих на подолання зовнішнього опору; складністю здійснення перцептивної регуляції рухів, зумовлених значними м’язовими напруженнями; структурною нечіткістю психологічного образу рухів, пов’язаною зі складністю відображення силових характеристик. Психологічними умовами формування моторно-силових навичок є: необхідність емоційно-вольової регуляції, спрямованої на подолання м’язової втоми; швидке зменшення психомоторно-пізнавальної активності; складність збагачення образу дії.

В учнів старших класів з сильною або середньою силою нервової системи динаміка формування моторно-силової навички «тяга» штанги в одному занятті повільніша, ніж в учнів з середньо-слабкою і слабкою силою нервової системи. Отриманий експериментальний результат пояснюється тим, що на етапі формування уявлення про моторно-силову дію однією з вирішальних психологічних характеристик, яка впливає на

швидкість цього процесу, є обсяг зорового сприймання, а він більший у осіб саме з слабкою та середньо-слабкою нервовою системою. Суб'єкти з такою типологією формують більш точний наповнений образ схеми рухів в умовах їх швидкоплинної демонстрації.

Показники техніки виконання моторно-силової дії «тяга» штанги в групі осіб з сильною або середньою силою нервової системи після восьми навчально-тренувальних занять практично зрівнюються з відповідними показниками групи учнів з середньо-слабкою і слабкою нервовою системою. Отже, результати експерименту свідчать про те, що за вісім занять представники різних типологічних груп практично зрівнялись за технікою володіння навичкою. Цей факт пояснюється тим, що на різних етапах формування навички для її ефективного засвоєння провідну роль будуть відігравати різні властивості нервової системи та пов'язані з ними психічні процеси.

Проведене серед учнів старших класів анкетне опитування, щодо визначення мотивів занять фізичною культурою і спортом засвідчило, що найбільше респондентів мають прагматичне бажання впевнено почувати себе в соціальному середовищі, завдячуючи добре розвиненим фізичним якостям і волі. Значна частина юнаків керується бажанням підвищити свою фізичну та розумову працездатність і зміцнити здоров'я. Певна частина опитаних керується почуттям задоволення, яке вона отримує від фізичної активності та досягнених спортивних результатів. При цьому найважливішою фізичною якістю для людини більшість опитаних вважає силу, водночас вони не задоволені рівнем її розвитку. Такі особливості функціонування мотивації до занять фізичною культурою і спортом та оцінювання значення фізичних якостей юнаками є, безперечно, динамічними показниками, проте вони доводять, що учні старших класів мають бажання формувати моторно-силові навички і розвивати силу.

З'ясовано, що систематичні заняття учнів старших класів у секціях силового триборства змінюють їх особистісні риси. З підвищенням спортивної кваліфікації та зі збільшенням стажу занять у спортивній секції зростають вольові якості особистості, що супроводжується зростанням впевненості в собі, схильністю розраховувати на власні сили, незалежністю. Збільшується рівень самооцінки та самоповаги. Водночас показники екстравертованості дещо знижуються. Проте отримані результати швидше характеризують спортсменів високого класу як особистостей з меншою імпульсивністю і більшим спокоєм емоційних реакцій, ніж більш інтравертованих чи менш активних. Показник особистісної тривожності також суттєво знижуються. Отже, довготривалі специфічні умови діяльності в силовому триборстві змінюють не тільки

рівень фізичної підготовленості, а й особистісні риси юнаків.

Виконання моторно-силових вправ завжди буде характеризуватися певною варіативністю. Вона спостерігатиметься і на різних етапах формування моторно-силових навичок та в процесі їх подальшого вдосконалення. Проте для виконання саме моторно-силових дій характерне швидке зменшення орієнтувальної психомоторної активності, спрямованої на пошук нових варіантів розв'язання смислового завдання дії. Отже, доцільним є штучне збільшення варіативності рухів як шляху розширення діапазону психологічних механізмів регуляції дії. Резерв оптимального збільшення варіативності рухів моторно-силових дій міститься в їх просторових характеристиках. Експериментальне дослідження процесу формування моторно-силової навички «тяга» штанги в умовах варіативності ширини «хвату» грифа спортивного снаряда в одному навчально-тренувальному занятті показало, що оцінка техніки виконання вправи зростає дещо повільніше, ніж в умовах природної варіативності. Водночас самооцінка інтересу до виконання вправи у процесі заняття зростає швидше за умови штучної варіативності. Зростання інтересу до занять активізує пошук шляхів побудови адекватного образу власних рухів і оптимізує управління параметрами моторно-силової дії на його основі.

Застосування штучно створеної варіативності просторових характеристик моторно-силової дії «тяга» штанги упродовж чотирьох навчально-тренувальних занять дозволило досліджуваним збагатити образ дії та статистично достовірно покращити експертну оцінку техніки, максимальний результат, самооцінку інтересу до виконання вправи. Особливо інтенсивно покращується спроможність до розрізнення юнаками просторових характеристик. За умов природної варіативності рухів зростання досліджуваних показників статистично недостовірне. Можна констатувати, що штучно створена варіативність виступає як регулятор образу моторно-силової дії краще за природну. Вона створює умови, за яких є більше можливостей «підібрати» та інтеріоризувати відповідні психомоторному завданню і умовам його виконання сенсорні синтези. Останні асимілюються в образі моторно-силової дії й покращують його точність, чіткість і ефективність у педагогічному процесі.

Застосування штучної варіативності просторових характеристик моторно-силової дії «тяга» штанги у формуальному експерименті упродовж 16 навчально-тренувальних занять дозволило досліджуваним експериментальної групи протидіяти згортанню орієнтувально-пошукової активності, відібрати та запам'ятати кращі рухи, сенсорні синтези і центральні механізми їх регуляції. Отже, варіативність

просторових характеристик, яка задається зовні, інтеріоризується у внутрішню варіативність пошуку шляхів виконання смислового завдання, психомоторну екстраполяцію і креативність.

Список використаних джерел:

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 196 с.
2. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / Н. Д. Гордеева. – М. : Тривола, 1995. – 174 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 174 с.
5. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб : Питер, 2003. – 384 с.
6. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
7. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : 1997. – 192 с.
8. Клименко В. В. Психологія спорту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
9. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс +, 2002. – 320 с.
10. Шинкарьук А. І. Психологія діяльності : [навчальний посібник] / А. І. Шинкарьук, В. А. Шинкарьук, Р. Т. Сімко. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2009. – 208 с.

Відомості про авторів

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

Алексєєва Ірина Анатоліївна, вчитель англійської мови вищої категорії, Державний заклад освіти «Середня школа № 22 міста Борисова», м. Борисов, Республіка Білорусь.

Балогова Беата, професор, доктор габілітований, директор Інституту Едукології та соціальної роботи філософського факультету, Пряшівський університет, м. Пряшів, Словацька Республіка.

Бик Наталя Володимирівна, студентка першого курсу спеціальності «Практична психологія», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Богуцька Тетяна Олександрівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Вичавський Броніслав, доктор гуманітарних наук, Навчальний Комплекс Громадських Шкіл у Копитовій, м. Копитова, Республіка Польща.

Гаврилович Олександр Олександрович, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

Гевчук Наталя Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гончарук Наталя Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гоцуляк Наталя Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Грубі Тамара Валеріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Груца-Мьонсік Уршуля, доктор педагогічних наук, старший викладач педагогічного факультету, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Губарєва Галина Анатоліївна, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

Гудима Олександр Васильович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гулей Аліна Олексіївна, студентка п'ятого курсу спеціальності «Психологія», Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Данчук Юлія Петрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дідик Наталя Михайлівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дорофей Світлана Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Дубовик Олена Михайлівна, викладач кафедри спеціальної психології та медицини Інституту корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

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

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Конет Іван Михайлович, доктор фізико-математичних наук,

професор, проректор з наукової роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Крауз Антоні, доктор, ад'юнкт кафедри педагогіки роботи і андрагогіки, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Кузьмінська Євгенія Олексіївна, викладач кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Куриця Алла Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Куриця Денис Іванович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Логвіна-Бик Тетяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, магістр психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Маліковський Радослав, доктор соціологічних наук, Інститут соціології, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Медведська Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

Мельник Жанна Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Михальчук Наталія Олександрівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови та

прикладної лінгвістики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Мьонсо Януш, доктор габілітований, професор, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Окуліч Наталія Олексіївна, старший викладач кафедри психології, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна, м. Брест, Республіка Білорусь.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та практичної психології, завідувач спільної наукової лабораторії психології навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Опалюк Тетяна Леонідівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Палюх Марек, доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний, завідувач кафедри соціальної педагогіки і ресоціалізації, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Портяна Олена Володимирівна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Пьонтек Тадеуш, доктор, ад'юнкт кафедри сучасних освітніх технологій, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

Раєвська Яна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

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

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

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Сімко Руслан Теодорович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Славіна Наталя Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Співак Любов Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Толков Олександр Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Фролова Ольга Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна.

Хоміньська Людмила, доктор гуманітарних наук, викладач післядипломного навчання, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща.

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

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

Наукове видання

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

**на пошану професора А.І. Шинкарюка та
до Дня народження Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка**

МАТЕРІАЛИ КРУГЛОГО СТОЛУ З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ

28 жовтня 2015 року

Київ – Кам'янець-Подільський – Жешів – Пряшів – Брест – Копитова, 2015

**Відповідальний редактор
Заступники відповідального редактора
Відповідальний секретар**

**Л.А. Онуфрієва
Марек Палюх, Беата Зємба
О.А. Чеканська**

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

Підписано до друку 19.10.2015 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 7,7. Обл. вид. арк. 7,3 Тираж 300. Зам. 626

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.