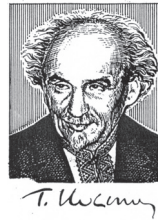


Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кафедра загальної та практичної психології
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)
Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові
(м. Ченстохова, Республіка Польща)
Кафедра психології Брестського державного університету
імені О.С.Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь)
Педагогічний факультет Католицького університету
(м. Ружомберок, Словаччина)
Навчальний Комплекс у Копитовій Підкарпацького воєводства
(м. Копитова, Республіка Польща)



Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин

**Матеріали VII міжнародної
науково-практичної конференції**

23 квітня 2015 року

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

УДК 159.923(061)

ББК 83.37я43

А 43

Рецензенти:

- У. Груца-Мьонсік** – доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща
- Ж.П. Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
- В.О. Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

Редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (головний редактор); **Г.О. Балл**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Беата Анна Земба**, доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки Жешівського університету (Республіка Польща); **В.В. Клименко**, доктор психологічних наук, професор; **О.М. Кокун**, доктор психологічних наук, професор; **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габлітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет (Республіка Польща); **М.Л. Смульсон**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Н.В. Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 4 від 30.03.2015 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 26.03.2015 р.)*

A43 Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 23 квітня 2015 р. : Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 276 с. – Укр., рос., польс., англ.

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

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

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

УДК 159.923(061)

ББК 83.37я43

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015
© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015

ЗМІСТ

Психологічні підвалини атрибутивних ознак особистості: функції, розвиток, здійснення

С.Д. Максименко

Психічний розвиток і навчання: підходи до проблеми11

І.В. Ващенко, Л.В. Кондрацька

Вплив психологічних особливостей особистості
на професійне самовизначення15

Є.М. Калюжна

Теоретичні основи дослідження геронтогенезу як етапу
розвитку особистості19

Elena Karpuszenko

Specyfika readaptacji społecznej osób opuszczających
zakład karny po 50 r. ż.22

Л.А. Носко

Види рефлексії особистості та області її наукового
дослідження24

О.М. Соловійов

Психологічна криза особистості з позиції гуманістичної
психології27

Д.В. Снівак

Поняття «свідомість» у науковому просторі психології31

Л.М. Снівак

Феноменальне поле національної самосвідомості34

Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у властивості особистості

І.Є. Боднар

Фактори впливу на формування стилю керівництва
в освітніх організаціях37

В.Д. Іванчак

Необхідність створення нових організаційно-педагогічних
умов з управління розвитком сільської школи39

О.В. Moshtak

Philosophical and psychological aspect of the theory
of evaluation42

Януш Мьонсо

Wzmacnianie koncentracji uwagi jako wyzwanie dla osobowości przyszłości w kontekście multitaskingu medialnego (wielozadaniowości) 44

L.A. Onufriieva

The role of the professional self-appraisal in the professional development of future socioeconomic specialists' personality 46

Emília Janigová, Zuzana Ferenčíková

Faktory ovplyvňujúce vznik syndrómu vyhorenia u sociálnych pracovníkov 50

Проблеми розвитку, формування, соціалізації особистості

I.M. Біла

Конструювання реальності на етапі дошкільного дитинства 52

Г.С. Венгер

Емпіричний аналіз ролевих стосунків у дистантній сім'ї. 54

Броніслав Вичавський

Активізація старших людей – ціль сучасної освіти 56

Tamara Gotowicka

Włoska prasa dla kobiet jako odzwierciedlenie zmiany pozycji i zainteresowań kobiet w XVIII wieku 59

Г.А. Губарева

Представления о дружбе подростков из семей с различными стилями воспитания 62

О.В. Гудима

Психолого-педагогічні чинники формування моральності в учнів молодшого шкільного віку 65

Н.В. Жиляк

Теоретико-методологічні підходи щодо функціонування смислових завдань моторних дій 68

О.В. Зінченко

Когнітивні зміни особистості в інтернет-середовищі 70

Beata A. Zięba

Formy pomocy i wsparcia w społecznej readaptacji osób opuszczających zakłady poprawcze i zakłady karne 73

О.М. Капустюк	
Соціально-психологічна адаптація особистості до нетипових ситуацій засобами самопрезентації	75
С.П. Кошова	
Вплив тяжкої соматичної хвороби на внутрішні структури особистості	80
К.В. Кравченко,	
Психологічні умови оптимізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ї	83
Danuta Marzec	
Formy aktywizacji kobiet w wieku 60+ w środowisku lokalnym	84
Е.И. Медведская	
Представленность информационных компетенций в обыденном сознании	85
С.А. Михальська	
Становлення самосвідомості в дошкільному віці	90
І.Д. Нагайцева	
Особистісні очікування у відносно стабільному і нестабільному суспільстві	93
О. Olifer	
The invective as a form of interpersonal communication	96
Марек Палюх	
Безработица как общественное явление в контексте трансграничного сотрудничества Польши и Словакии – возможности и перспективы общественной активизации	99
В.С. Пастушенко	
Стратегії процесу самопрезентації особистості	102
Н.В. Підбуцька	
Сприйняття студентами технічних спеціальностей власної майбутньої самореалізації	105
Magdalena Pluskota	
Akademicka i permanentna edukacja dorosłych na przykładzie Uniwersytetów Trzeciego Wieku	108
О.М. Полянничко	
Проблема объективности психического отражения в ракурсе глубинно-психологического познания	110
І.С. Попович	
Соціальні очікування в саморегуляції поведінки особистості	114

<i>С.О. Ренке</i>	
Соціальні ігри у тварин	116
<i>Н.С. Славіна</i>	
Розвиток спілкування в дошкільному віці	118
<i>Adrian Staroniek</i>	
Założenia gerontologiczne w aspekcie społeczno-oświatowym	120
<i>Ryszard Stefaniak</i>	
Działania aktywizujące seniorów. Aspekt pedagogiczny.	123
<i>К.М. Suprun</i>	
The nickname as a means of personal self-presentation of teenagers and adolescents in virtual reality	125
<i>І.А. Тищенко,</i>	
Самореалізація зрілої жінки в контексті акмеологічних досліджень	127
<i>М.В. Торіанук</i>	
The overcoming of barriers to communication with native speakers	131
<i>О.М. Чанцева-Коваленко</i>	
Дослідження впливу складу родини на особистість дитини	134
<i>О.А. Чекавська, О.О. Чикирда</i>	
Соціальні мережі та їх вплив на образ «Я» людини	137
<i>К.О. Шевченко</i>	
Вплив професійно-особистісних установок на фасилітативну компетентність педагога	141
<i>Т.В. Яценко</i>	
Дослідження проблеми обдарованості дошкільників сучасними вітчизняними психологами	144

Експериментальні дослідження в психології особистості

<i>Г.В. Гуменюк</i>	
Дослідження професійного самоздійснення вчених (методологічна складова)	147
<i>Н.В. Завязкіна</i>	
Щодо проблеми психологічної аргументації категорії «обмежена осудність»	151

Г.Ю. Одинцова

Особливості проведення тренінгу формування
креативного потенціалу юриста153

V.I. Spivak

The main characteristic features of teenagers'
self-control formation.155

О.С. Толков

Особливості адаптації медичних працівників
до трудової діяльності158

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

А.О.Борисова

Етнопсихологічний статус особистості
та його значення для процесу міжкультурної адаптації
іноземних студентів у країні навчання160

О.М. Вержиховська

Особливості психологічної та педагогічної готовності
дітей із порушеннями психофізичного розвитку
до навчання в школі163

С.В. Дорофей

Психологічні особливості розвиваючого ефекту
в навчанні.166

Adelina Zięba

Wykorzystanie środków audiowizualnych i komputera
we wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży.169

І.В. Коваль

Психологічні особливості комунікативного підходу
до навчання спілкування іноземною мовою.170

А.І. Куриця

Загальна характеристика тренінгової програми
«Відповідальний лідер»173

І.В. Михайлюк

Психологічні чинники формування діалогічної
компетентності майбутніх психологів у процесі
професіоналізації.174

М.В. Моштак

Фактори підвищення рівня якості оцінювання
знань179

О.А. Муляр

Психологічні засади формування самосвідомості
молодших школярів181

Jan Randak

Aktywizacja seniorów przez edukację184

І.Л. Рудзевич

Програма психологічної корекції властивостей
особистості як суб'єкта конфліктної взаємодії186

О.В. Савицька

Кар'єрні орієнтації майбутніх психологів як показник
психологічної готовності до професійної діяльності189

В.М. Сич

Аналіз типів економічних суб'єктів за змістовими
показниками структурних компонентів економічного
самовизначення192

Е.В. Степура

Некоторые проблемы принятия решений в научной
деятельности194

**Особливості збереження психічного
здоров'я особистості**

Н.І. Волошко

Збереження психосоматичного здоров'я як умова
здорового способу життя особистості198

О.В. Коган

Вплив мотиваційного компонента на формування
здорового способу життя в розумово відсталих учнів201

Ю.А. Михальська

Психологічні межі прояву психологічного захисту
в збереженні професійної надійності медичних сестер203

А.В. Михальський

Особливості формування внутрішньої картини здоров'я
дітей206

І.І. Сняданко

Аналіз когнітивно-поведінкового методу
в психологічному консультуванні студентів208

О.Є. Фальова, М.В. Маркова

Розкриття несвідомих конфліктів, творчий розвиток
і задоволення архаїчних потреб методом кататимно-
імагінативної психотерапії211

Психологія міжособистісних взаємин у сфері професійної діяльності

А.А. Гаєрилович

Социально-психологическая совместимость как
качественная сторона межличностных отношений
в спортивной команде214

Т.В. Грубі

Лояльність персоналу як складова відданості
організації217

Т.В. Гура

Лідерські якості майбутнього інженера як умова
успішності приватного підприємства.220

Д.І. Куриця

Взаємозв'язок рівня професійного стресу в працівників
державних адміністрацій та рівня вираженості
персональної компетентності в часі224

К.С. Максименко

Методология и психотехника реконструкции
личностного «Я» в клинике заболеваний различного
спектра226

Radosław Malikowski

Sytuacja młodzieży na rynku pracy (ze szczególnym
uwzględnieniem województwa podkarpackiego)229

В.М. Федорчук

Емоційний інтелект – основа комунікативної
компетентності майбутніх фахівців232

О.П. Чернописка

Психотерапевтичний вплив особистості провізора
на клієнта236

О.В. Шевчук

Формування змісту професійних компетентностей
психолого-педагогічної підготовки майбутніх
учителів фізики238

Психологічні механізми становлення цінностей особистості

Д.М. Боднар

Засади формування світоглядної свідомості та ціннісних
орієнтацій молоді шляхом національного виховання
у працях В.Ф. Дурдуківського241

Urszula Gruca-Miąsik

Powaga moralna nauczyciela-wychowawcy wartością
we współczesnej szkole243

Л.В. Клочек

Психолого-педагогічний аспект вивчення справедливості. . .248

N.N. Makarenko

Psychological-pedagogical conditions of overcoming of social
raging251

Н.П. Панчук

Регуляторний вплив цінностей на самоактивність
особистості253

Актуальні проблеми корекційної психології

Н.М. Гончарук

Методи емоційного відреагування у психореабілітаційній
роботі256

Arkadiusz Marzec

Aktywizacja osób z niepełnosprawnością jako czynnik
zapobiegający marginalizacji społecznej258

Г.М. Ревякіна

Особливості застосування методу «психодрама»
в роботі з підлітками260

О.М. Чайковська

Психолого-педагогічні чинники девіантної поведінки
підлітків263

Психологія людини в екстремальних ситуаціях

Н.М. Дідик

Особливості надання соціально-психологічної допомоги
мігрантам266

С.В. Куриця

Важливість надання соціально-психологічної допомоги
вимушеним переселенцям268

О.М. Назарук

Теоретичний аналіз проблеми відповідальності
професіонала в особливих умовах діяльності270

О.М. Шемчук

Гендерні аспекти професійного мислення
жінок-військовослужбовців Державної прикордонної
служби України273

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ

С.Д. Максименко,

*дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
244-19-63@mail.ru*

Психічний розвиток і навчання: підходи до проблеми

Умовам розвитку психології і вирішенню ключових теоретичних і практичних задач, що стояли перед психологічною наукою на відповідних етапах її розвитку, приділено достатньо уваги в роботах багатьох вітчизняних психологів [Ананьєв, 1968; Виготський, 1991; Давидов, 1996; Костюк, 1989; Леонтьєв, 1984; Лурія, 1974]. Проте багато питань залишаються незрозумілими не тільки в силу того, що теорію можна розуміти по-різному, часом зовсім інакше, ніж вважає її автор. Таке відбувається насамперед через відсутність підстав, які б дозволяли сучасному психологові цілком задовольняти свою законну потребу час від часу перевіряти зрілість свого дослідження поглядом кризь призму минулого.

Вивчення становлення основних форм психічної діяльності у філо- і онтогенезі – класична для психології проблема. У її вирішення внесли вклад багато вчених, починаючи з Дж. Локка і Т. Гоббса, що намітили основні підходи до питання про поступовий (стадіальний) розвиток людських здібностей і властивостей, і закінчуючи класичними для сучасної психології роботами Дж. Брунера, А.Р. Лурії, Ж. Піаже і Б. Інельдер. Предметна область генетичної психології продовжує залишатися широкою і неоднорідною, насамперед у силу недостатньої методологічної рефлексії змісту даної сфери наукового пізнання.

Гарантію об'єктивного і в той же час універсального підходу до оцінювання різних теорій дає, за нашим переконанням, можливість повного, позбавленого упередженості відтворення логіки мислення того чи іншого дослідника, початком якої виступає вміння виокремити сам предмет науки.

Предмет науки – ключ до філософського кредо дослідника і осмислення емпіричного факту.

Мета генетичної психології особистості – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що призводить предмет чи явище до певного стану, знаходилися в центрі уваги ще античних філософів, що замислювалися над питаннями виникнення, становлення і розвитку всього існуючого. Після тривалого дослідження процесів розвитку, задовго до побудови теорії генезису, був створений генетичний метод наукового пізнання.

Генетичний метод дослідження передбачає аналіз деякого вихідного стану предмета чи явища і вибудовування з цих знань наступних утворень. Історично даний метод виник у результаті ствердження в науці (починаючи з XVII в.) ідеї розвитку: у математиці – диференціального числення, у геології – теорії Лайєля, у космогонії – гіпотези Канта-Лапласа, у біології – теорії Ч. Дарвіна.

Основна мета генетичного дослідження – розкриття зв'язків явищ, досліджуваних у часі, і вивчення переходів від менш розвинутих до вищих форм існування і функціонування предметів і явищ.

У філософії Гегеля генетичний метод покладається в основу феноменологічного аналізу свідомості, що має на меті показати історичні метаморфози форм свідомості, розкрити становлення науки як способу добування наукового знання. Проникнення генетичного аналізу в науки, що вивчають процеси розвитку, призвело до утвердження генетичного методу як особливого методу пізнання і виникнення спеціальних галузей знання: теорії еволюції, походження видів, генетичної соціології, генетичної епістемології, генетики поведінки тощо.

Можна констатувати певну сталість загальної спрямованості еволюції теоретичних поглядів у психології, що усе більше і більше прагнуть ввести у свої теорії результати дослідження генезису психіки, свідомості і діяльності.

Разом з багатьма розділами психології, що почали посилено розвиватися наприкінці XIX – початку XX ст., привернула до себе увагу і дитяча психологія. Поштовх цій галузі зробив Ч. Дарвін, коли випустив книгу «Біографічний нарис однієї дитини», у якій було наведено ретельні спостереження над процесами психічного розвитку. Найбільшу популярність у той час отримали праці В. Прейєра «Душа дитини» і В. Штерна «Психологія раннього дитинства». На-

далі застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д. Болдуїна, К. Гросса, Карла і Шарлотти Бюлер, А. Біне, А. Валлона, Е. Клапареда, Р. Заззо, Ж. Піаже й інших.

Генетичний метод у дослідженні проблем дитячої психології широко використовувався у дореволюційній Росії К.Д. Ушинським, П.Ф. Каптеревим, В.В. Зеньковським, А.Ф. Лазурським, І.А. Сікорським. У розуміння законів розвитку психіки дитини, а тим самим і в загальну психологію, зробили свій внесок П.П. Блонський, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.

При цьому зовсім не слід думати, що саме по собі використання генетичного методу в психологічному дослідженні відразу ж відносить його автора і його праці до генетичної психології. Генетичний метод, застосовуваний у власне понятійному змісті у визначеній галузі психології, є спосіб дослідження її предмета, заснований на аналізі його утворення і становлення до повноцінного функціонування.

Предмет генетичної психології особистості містить у собі:

- а) дійсність, з якою буде працювати дослідник;
- б) задачу чи систему задач, що необхідно вирішити;
- в) різні наукові описи, що містять відображення цієї дійсності;
- г) дослідницькі засоби – наявні чи ті, котрі потрібно створити;
- д) згадані вимоги до продукту дослідження є результатом застосування засобів і змісту задачі;
- е) продукт дослідження – елементи теорії предмета і технологічні рекомендації з його подальшого вивчення.

Отже, на відміну від, так би мовити, неспецифічного застосування генетичного методу, генетична психологія має свій власний предмет дослідження, у якому поряд з багатьма іншими психічними процесами, явищами і специфічними утвореннями – механізмами психіки, існують: процеси породження, утворення і наступна динаміка функціонування психічних явищ.

До речі, визначення «генетичний» у широкому змісті повинне містити в собі еволюційні й історичні аспекти психології. Але так склалося, що поняттям «генетична психологія» у нашій літературі зазвичай охоплюються тільки ті дослідження, що пов'язані з розвитком дитини.

Разом з тим, мабуть, не випадково в журналі «Psychological Abstract» існує рубрика за назвою «Генетична психологія», що містить у собі розділи: 1. Період немовляти. 2. Дитинство (научіння, здатності, особистість, відносини між дітьми і батьками). 3. Підлітковий вік. 4. Вік змушніння. 5. Геронтологія.

Реалізація генетичного принципу в психологічних дослідженнях відкриває змістовні перспективи щодо подальшого, більш гли-

бокого розуміння однієї з центральних проблем педагогічної психології – проблеми співвідношення психічного розвитку і навчання. Це питання має дуже глибоке історичне коріння, а крім того воно відноситься до таких, що складають враження цілком очевидних, навіть, банальних.

Дійсно, хто ж буде сперечатися з тим, що розвиток психіки дитини відбувається в контексті соціального оточення і вельми залежить від того, хто саме оточує дитину, які знання і способи дій вона засвоює, з ким себе емоційно ідентифікує. І філософи, і видатні педагоги минулого бачили цю єдність розвитку і навчання, розглядаючи останнє в дуже широкому значенні як особливе залучення дитини до культурно-історичного надбання людства через такі процеси як соціалізація, виховання та навчання у вузькому своєму розумінні (мається на увазі, власне, організована, спеціальна діяльність інституту дорослих щодо забезпечення засвоєння дитиною певних знань і умінь).

Безумовно, психічний розвиток дитини опосередковується суспільними впливами, і абсолютно правий С.Л. Рубінштейн, коли зазначав, що навчання й виховання є формою розвитку особистості [Рубінштейн, 2003]. Однак, це – лише дуже загальне вирішення проблеми, швидше, навіть, не вирішення, а погляд на неї. Змістовні, суто психологічні механізми, які певним чином поєднують ці два процеси (генезис психічних структур і навчання) залишаються недослідженими. Ми можемо зараз говорити лише про окремі теоретичні підходи до їхнього пояснення, хоча, на жаль, всі вони мають характер «вільних» узагальнень і дуже слабку базу емпіричних фактів.

В одній, досить давній, своїй роботі, В.В. Давидов і А.К. Маркова цілком слушно виокремлюють три різних теоретичних тлумачення співвідношення навчання і психічного розвитку [Давидов, 1978]. В першій групі теорій розвиток розглядається як цілком самостійний процес який має власні закономірності, що не залежать від навчання і виховання.

Останні впливають лише на суто зовнішні особливості генезису психіки, дещо затримуючи або, навпаки, прискорюючи терміни появи його закономірних стадій, не змінюючи їхньої послідовності і психологічних особливостей. Зокрема, вони не визначають структури основних форм розумової діяльності людини. Ці погляди висловлювали і захищали такі видатні психологи як У. Джемс і Ж. Піаже.

Друга група теорій розглядає розвиток як своєрідний наслідок деякої взаємодії різних факторів, що впливають на дитину (природно-спадкових, соціальних та виховних). Навчання й виховання змінюють і регулюють зв'язки між нейропсихічними функціями.

Станами і властивостями особистості, керують численними корелятивними залежностями, кожна з яких існує на підставі своїх власних закономірностей. Знання цих внутрішніх умов є необхідним для оптимізації навчально-виховних впливів (Б.Г. Ананьев та ін.).

Третій теоретичний погляд ґрунтується на тому, що «розвиток індивіду являє собою процес, що має культурно-історичну соціальну природу, – його стадії і їх психологічні особливості в кінцевому рахунку визначаються системою організації і способом передачі індивіду суспільного досвіду» [Виготський, 1991]. В такій постановці питання зрозумілим є те, що навчання й виховання виявляються внутрішньо необхідною і визначальною формою розвитку психіки. Цей погляд є центральним в культурно-історичній теорії розвитку психіки (Л.С. Виготський).

Висновки. Зазначені погляди дещо конкретизують, але не розкривають складні психологічні взаємозв'язки між навчанням і розвитком. Нам здається, що найближче до розуміння цих зв'язків підійшов Г.С. Костюк у своїй концепції «спорідненості-сполученості» навчання і розвитку, яку ми ретельно розглянемо у наступних дослідженнях.

І.В. Ващенко,

*доктор психологічних наук, професор,
заступник декана з наукової роботи факультету психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
jarina62@rambler.ru*

Л.В. Кондрацька,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут,
м. Харків, Україна
lariskavk@mail.ru*

Вплив психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення

Соціально-економічні зміни в суспільстві привели до необхідності здійснення адекватних змін у системі освіти. Не знижуючи вимог до обсягів і глибини засвоєння предметних знань, умінь, навичок випускників ВНЗ, суспільство вимагає від майбутніх фахівців таких особистих якостей, як ініціативність, активність, енер-

гійність, комунікабельність. Держава все більш орієнтує тих, хто навчається, на вільний розвиток, на прояв творчості, самостійності, що підвищує конкурентоспроможність, мобільність майбутнього фахівця. Отже, *основною метою* сучасної освіти вважається виховання і розвиток компетентної особистості саме в такому розумінні.

Потреба молодого людини самовизначитися у різних сферах життя стає головною рушійною силою її подальшого розвитку. Тому професійне самовизначення слід розглядати не як окремих аспект особистісного самовизначення, а як цілісний інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Професійне самовизначення як самостійне і незалежне визначення життєвої перспективи й вибір майбутньої професії – найголовніше завдання розвитку в юнацтві [2].

Профорієнтація традиційно посідає важливе місце в системі освіти й виховання, але нинішня система профорієнтаційної роботи в навчально-виховних закладах не відповідає вимогам сучасного життя. Вона відірвана від дійсних потреб і проблем молодого людини, оскільки зосереджена не на особистості і не на явищах її психічної реальності, а на комплексі заходів, що, як правило, є зовнішніми щодо особистості і здійснюються за досить неефективними схемами. Альтернативою може стати така психологічна концепція професійного самовизначення, яка розглядала б його як процес, де особистість виступає активним суб'єктом [3; 5].

Останнім часом у дослідженнях із проблеми професійного самовизначення майбутніх педагогів вивчаються особливості розвитку професійних мотивів, інтересів, здібностей, спрямованості особливостей становлення «Я-концепції» майбутнього вчителя та його професійної самосвідомості загалом. У роботах українських дослідників підкреслюється думка про те, що формування високого рівня розвитку всіх компонентів професійного самовизначення майбутніх педагогів можливе лише в тому випадку, коли студент є не пасивним суб'єктом педагогічних впливів викладачів, а займає активно-перетворюючу роль по відношенню до власної особистості з метою професійного самовдосконалення.

З метою виявлення впливу психологічних особливостей особистості на професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів ми провели дослідження на базі Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, в якому взяли участь студенти II-V курсів факультету «Педагогічної освіти».

Важливим компонентом професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів є структура та стійкість професійних мотивів особистості. Домінування внутрішніх (бажання працювати з

молоддю, навчати, допомагати іншим людям у складних життєвих ситуаціях) чи зовнішніх (легка й чиста робота, тривала відпустка в літній період) мотивів вибору професії значною мірою зумовлює стійкість професійних намірів майбутніх фахівців, наявність у них прагнення до професійного саморозвитку.

Отримані дані свідчать, що більшість досліджуваних (58% студентів II-III курсу і 66% студентів IV-V курсу) має професійну потребу свідомо вивчати педагогіку та оволодівати основами педагогічної майстерності. Функціональна зацікавленість властива 26% студентів II-III курсу і 24% студентів IV-V курсу, а показна зацікавленість – 16% студентів II-III курсу і 10% студентів IV-V курсу. Студентів, які байдуже відносяться до обраної спеціальності, не виявило.

Впевненість студентів у правильності вибору майбутнього фаху значною мірою ґрунтується на впевненості у власній придатності до обраної спеціальності, можливості стати в ній професіоналом високого рівня. Основою професійного зростання фахівця будь-якої галузі є наявність і рівень розвитку професійних здібностей. Для соціального педагога, на нашу думку, найбільш важливими є комунікативні, організаторські, педагогічні й творчі здібності. Отримані нами дані свідчать, що серед студентів II-III курсу 18% з високим рівнем розвитку комунікативних і організаторських здібностей, 68% із середнім рівнем і 14% із низьким. Серед студентів IV-V курсу – 22% із високим рівнем комунікативних і організаторських здібностей, 66% із середнім і 12% із низьким. Отже, більшість студентів як II-III курсу, так і IV-V курсів мають середній рівень комунікативних і організаторських здібностей, що, на нашу думку, зумовлюється низьким рівнем професійної спрямованості студентів і недостатньою роботою ВНЗ з метою розвитку професійних здібностей майбутніх фахівців.

Загалом, упродовж професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів рівень комунікативних здібностей якісно підвищується як під впливом цілеспрямованої діяльності викладачів, так і в умовах стихійної комунікації студентів. Рівень організаторських здібностей майбутніх фахівців розвивається меншою мірою і в переважній більшості студентів є значно нижчим за рівень розвитку комунікативних здібностей. На нашу думку, це відбувається через недостатній досвід більшості студентів в управлінні колективом. Це зумовлює необхідність збільшення уваги в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до проблеми формування управлінських навичок та власного стилю професійної діяльності майбутніх фахівців.

Необхідною передумовою підвищення рівня професійної самосвідомості особистості є потреба індивіда в професійному самороз-

виту й самовихованні. Наявність високого рівня сформованості такої потреби стимулює активність майбутнього фахівця з метою пошуку шляхів і засобів власного особистісно-професійного розвитку. За даними діагностики рівня прагнення до саморозвитку у студентів II-III курсу і IV-V курсів значних відмінностей не виявлено. У переважній більшості студентів (64%) рівень прагнення до саморозвитку є середнім, 24% студентів мають високий рівень, 12% – залишаються на низькому рівні.

Розвиткові професійних здібностей майбутніх фахівців сприяє наявність стійких професійних інтересів, бажання одержати якомога більше знань і практичних умінь за обраною спеціальністю. Аналіз відповідей майбутніх соціальних педагогів показав, що інтереси значної частини студентів (72%) зосереджені в галузі «людина» і впродовж навчання кількість таких студентів зростає. Під час навчання інтереси студентів змінюються мало. Наявність незначної кількості студентів, професійні інтереси яких знаходяться поза межами обраної спеціальності, зумовлює необхідність поглиблення роботи ВНЗ у напрямку корекції професійних інтересів, формування в студентів чіткого образу майбутньої професії, вміння розрізняти майбутню професію й захоплення і, відповідно, коригувати особистісні професійні плани.

Домінування внутрішніх професійних мотивів, наявність стійких професійних інтересів та досягнення високого рівня розвитку професійних здібностей є підґрунтям для формування нового інтегрального компоненту професійного самовизначення особистості – професійної спрямованості, під якою ми розуміємо побудову особистісно-професійних планів на основі обраної професії, стійке прагнення працювати лише за нею, навіть всупереч власному благополуччю. Виявлено, що серед студентів II-III курсу 42% мають високий рівень професійної спрямованості, 46% – середній і 12% – низький. Під час професійної підготовки ці показники зазнають незначних змін: серед студентів IV-V курсу у 36% досліджуваних виявлено високий рівень професійної спрямованості, у 56% – середній, і у 8% – низький. Домінуючими мотивами вибору професії у майбутніх соціальних педагогів є бажання допомагати іншим, вирішувати складні й нестандартні життєві ситуації.

Висновки. Отже, особистісна готовність до вибору професії соціального педагога формується в умовах спеціально організованого навчання. Адекватне уявлення про зміст та характер майбутньої професії, знання вимог до особистості соціального педагога. Важливу роль у цьому відіграє власний досвід суб'єкта професійного самовизначення (педпрактика, взаємодія зі шкільним психологом, участь у тренінгових формах роботи, спостереження за

роботою соціального педагога). Ця інформація формує більш адекватний образ професії соціального педагога, адже базується на значимому особистісному досвіді. Стійкий професійний інтерес, який виступає основою створення позитивної внутрішньої мотивації до оволодіння професією. Наявність певного рівня сформованості професійно важливих якостей (комунікабельність як вміння встановлювати та підтримувати контакт, уміння слухати та розуміти іншу людину, емпатія як основа гуманістичної спрямованості, навички рефлексії, адекватна самооцінка, емоційна стійкість та суб'єктність).

Список використаних джерел

1. Баранова В.В. Уявлення студентів про майбутній аспект їх особистісного і професійного самовизначення /В. В. Баранова, М. С. Зеленова // Психологічна наука і освіта. – 2002. – №2.
2. Головань Н.О. Формування професійних здібностей майбутніх фахівців /Н. О. Головань. – К. : Вища школа, 1995.
3. Долинська Л.В. Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей /Л. В. Долинська // Психологія : Зб-к наук. пр. – Вип. 2(9).– Ч. 2. – К. : Вид-во НПУ, 2000.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996.
5. Психология праці та професійної підготовки особистості : Навч. пос. / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001.

Є.М. Калюжна,
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна
epsi@meta.ua*

Теоретичні основи дослідження геронтогенезу як етапу розвитку особистості

Тривалий час у психології розвитку вважалось, що людина, по досягненню стадії зрілості, довгі роки до самої смерті перебуває у цьому досконалому стані, а зміни, які відбуваються з нею, зводяться лише до збагачення життєвого досвіду. На сьогодні дослідниками проблем розвитку здобуто чимало цінних теоретико-емпіричних даних щодо змісту, специфіки і динаміки змін упродовж геронто-

генезу як безперервного закономірного процесу (К.О. Абульханова-Славська, М.Д. Александрова, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.О. Бодальов, С.К. Візев, І.В. Давидовський, А.А. Деркач, Е. Еріксон, Н.В. Кузьміна, О.Ф. Рибалко, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Сучасна геронтологія визначається як наука, що вивчає механізми і різні аспекти (біологічні, соціальні, психологічні) процесу старіння, а також способи його уповільнення з метою збільшення тривалості життя людини та збереження її фізичної і соціальної активності.

У широкому розгляді, старіння розуміється як динамічне явище, пов'язане із домінуванням темпів деструктивних процесів над реконструктивними, а старість – як досягнення деякої межі цих змін.

Феномен старіння цікавив людей дуже давно. Легенди і міфи про вічну молодість, довголіття, безсмертя створювались та підтримувались упродовж усієї історії людства. Із впевненістю можна сказати, що вчення про старість бере свій початок від моменту виникнення медицини.

Одне із основоположних питань геронтологічної науки полягає в тому, як саме розглядати процес старіння – нормальним, фізіологічним чи навпаки – хворобливим, патологічним. Це питання дискутується з давніх часів. Так, римський філософ Теренцій Публій уперше висловив думку про те, що «старість є хворобою», а Сенека називав її «невиліковною». Гален був упевнений, що старість – це не хвороба, а особливий стан організму. Френсіс Бекон вважав, що старість являє собою хворобу, яку необхідно лікувати. А засновник американської геронтології, лікар І. Нашер (1912) стверджував, що старість є такою хворобою, перед якою медицина безсила.

Ще у працях Гіппократа і лікарів його школи з'явилися перші описи ознак старіння і хвороб у старих людей. Зокрема, Гіппократ вважав, що флегматики особливо уразливі до хвороб старості і старіють скоріше; для холериків, навпаки, старість – найздоровіший період життя. Також було відмічено, що старші люди почувають себе краще влітку і на початку осені.

У Давній Греції вперше було розроблено схему гігієнічного режиму для старих людей, в основу якої було покладено принцип «все в міру» – зменшення кількості вживання їжі, збереження звичних навичок і поступове припинення трудової активності. Школі Гіппократа належить і перша спроба розмежування хронологічного віку людини: дитинство (від народження до 14 років); зрілість (від 15 до 42 років); старість (від 43 до 63 років); довголіття (від 64 років).

Давньогрецький лікар і вчений Гален вивчав старіння і старість, виходячи з прийнятої на той час медичної концепції суті життя як рівноваги між чотирма властивостями: теплом, холодом,

вологістю, сухістю. Він запропонував поняття «дискразії» – феномену старості, що проявляється у втраті тепла і вологості тканин та збільшенні сухості людського тіла. Припинення активного способу життя старої людини розцінювалось як катастрофа із важкими наслідками. Гален уперше звернув увагу на самотність як одну з основних причин старіння, рекомендувавши старим людям жити у колі своєї родини.

В епоху Середньовіччя лікарі вважали, що лікарське мистецтво не може продовжити тривалість життя людини за межі біологічної норми, проте може допомогти принаймні її досягнути. На думку лікарів тих часів, довголіття залежить від того, як виявляла себе людина ще в активному віці. Так, урівноважений стиль життя, радісний настрій і відпочинок вважалися запорукою тривалого життя.

З іменем англійського філософа і вченого XVI ст. Ф. Бекона пов'язано новий напрямок у розвитку геронтології як науки, адже він спеціально виділив науку про збільшення тривалості людського життя і був переконаний у тому, що найбільший вплив на прискорення процесу старіння мають шкідливі звички.

У середині XVIII ст. вийшла з друку книга І. Фішера «Про старість, її ступені і хвороби». На початку XIX ст. суттєвий вплив у науковому світі мали ідеї відомого лікаря С.П. Боткіна, під керівництвом якого велась спостереження за фізіологією і патологією старості. У тому ж XIX ст. завдяки дослідженням І.І. Мечникова було підтверджено гіпотезу про існування явища передчасного старіння. Засновником радянської геронтології вважають О.О. Богомольця, під керівництвом якого у 1938 році було проведено одну із перших у світі наукових конференцій, присвячених проблемам старіння і довголіття.

Надзвичайно важливими для геронтологічної науки є дослідження Інституту геронтології АМН України. В усьому світі вважається, що Україна є Меккою геронтології. Особлива заслуга у розвитку геронтології належить ученому зі світовим ім'ям Володимирі Фролькісу, який вважав, що будь-яка жива система має свій термін життя, і тому старіння потрібно сприймати як нормальний, природний, багатопричинний процес (1982).

Висновки. Отже, аналіз геронтологічної теорії і практики показує, що дослідження феномену старіння належить до числа «споконвічних проблем». І дотепер ведуться наукові дискусії з приводу того, що слід вважати старістю, її першими проявами і ознаками, що таке «вік старості» та які його межі. Сучасна геронтологія ставить перед собою завдання не лише «додати років до життя», а й «додати життя до років». Вплинути на темп старіння – означає відсунути термін виникнення вікової патології та смерті, адже відсоток людей, які помирають від природного старіння, насправді неймовірно малий.

dr Elena Karpuszenko,

akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Institut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Opiekuńczej i Resocjalizacyjnej,

Częstochowa, Polska

elena.karpuszenko@gazeta.pl

Specyfika readaptacji społecznej osób opuszczających zakład karny po 50 r. ż.

We współczesnej przestrzeni społecznej istnieje cały szereg problemów dotyczących osób starszych. Jednym z rzadziej podejmowanych w literaturze naukowej jest problem readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne, a mianowicie kwestia readaptacji społecznej osadzonych po pięćdziesiątym roku życia czy opuszczających zakłady karne po odbywaniu długich wyroków, np. kary dwudziestu pięciu lat pozbawienia wolności. Bowiem dla osoby, która trafiła do zakładu karnego po 40r. ż. i odbywała karę długoterminową, nawet osiem lat to jest ogromna przepaść życiowa, a zważywszy na szybkość zachodzących zmian społeczno-technologicznych i trudną sytuację na rynku pracy wydaje się, że ta kategoria osób jest skazana na wykluczenie społeczne.

Zgodnie ze słownikową definicją readaptacja oznacza «ponowne przystosowanie człowieka chorego do czynnego, samodzielnego życia w społeczeństwie i do pracy zawodowej». ¹ Inaczej mówiąc skazany po odbyciu kary musi nauczyć się funkcjonować w środowisku, zabezpieczać swoje potrzeby materialne i oczywiście przestrzegać prawa. Na powodzenie lub nie procesu readaptacji składa się wiele czynników, które możemy podzielić na tkwiące w osobowości i doświadczeniu życiowym osoby skazanej, czynniki tkwiące w środowisku społecznym, a także ściśle związane z pobytem w izolacji. Wśród czynników osobowych wyróżniamy najczęściej uzależnienia, niska samokontrola, impulsywność i nieumiejętność radzenia ze stresem, brak poczucia winy czy niedojrzałość emocjonalna. Jeśli chodzi o czynniki społeczne można wymienić negatywny stosunek społeczny wobec byłych więźniów, nierzadko bezdomność i bezrobocie, będące wynikiem niskich kwalifikacji, ale też braku nawyku pracy i niechęci pracodawców do zatrudniania osadzonych. Warto też nadmienić czynniki ściśle związane z pobytem w zakładzie karnym, jak na przykład stygmatyzacja, prizonizacja czy poczucie odrzucenia społecznego. ²

¹ Tokarski J. (red.), (1980), *Słownik wyrazów obcych PWN*, Wyd. PWN, Warszawa, s. 627.

² U. Sobczyn, (2009), *Czynniki utrudniające readaptację społeczną skazanych po odbyciu kary pozbawienia wolności – ogólna charakterystyka*, [w:] F. Kozaczuk (red.), *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych*, Wyd. URz, Rzeszów, ss. 125-149; E. Pindel, (2009), *Życie po więzieniu – readaptacja w środowisku otwartym*, [w:] F. Kozaczuk (red.), op. cit., ss. 150-159.

Powyżej wspomniano o niektórych najważniejszych czynnikach utrudniających readaptację społeczną osadzonych w ogóle. Wydaje się jednak, że orzeczenie długiej kary pozostaje nie bez znaczenia jeśli chodzi o specyfikę funkcjonowania jednostki. Ponadto oprócz wielu wyżej wspomnianych czynników wydaje się, że żeby mówić o powodzeniu lub nie procesu readaptacji należy uwzględnić takie podstawowe cechy charakteryzujące jednostkę jak wiek i płeć jednostki. Biorąc chociażby kwestię wieku i zatrudnienia osób po pięćdziesiątym roku życia – sytuacja takich osób na rynku pracy jest dość trudna i pracodawcy niechętnie zatrudniają osoby starsze. A jeśli do tego dojdzie czynnik skazania były osadzony ma niewielkie szanse na zdobycie pracy i tym samym źródła utrzymania.

Kolejnym wartym rozważanie argumentem jest stosunek dojrzałych (pod względem wieku) osób do pracy. Jeśli mamy doczynienia z recydywistą, który nie podjął nigdy w życiu pracy zarobkowej czy z wieloletnim bezrobotnym niewielkie są szanse na to, że nagle zmienia swoje nastawienie do zarobkowania czy zniknie postawa roszczeniowa. Jeszcze inną kwestią jest opuszczanie zakładu po wieloletnim wyroku – tutaj może się okazać, że nawet jeśli jednostka przed skazaniem posiadała jakieś kompetencje zawodowe, to w chwili obecnej są one absolutnie niewystarczające, a z wiekiem jest coraz trudniej przekwalifikować się lub uczyć się zawodu od nowa.

Jeszcze inaczej przedstawia się sytuacja kobiet opuszczających zakład karny. Wśród więźniaków mówi się, że jeśli mężczyzna popełnia przestępstwo to siedzi cała rodzina, a jeśli kobieta to karę odbywa tylko ona. Chodzi o fakt, iż w przypadku mężczyzn w odbywaniu kary wspiera ich cała rodzina odwiedzając, wspierając, przesyłając paczki i pieniądze. Zaś w przypadku kobiet często najbliżsi odwracają się od nich i czas kary przeżywają w osamotnieniu. Co za tym idzie po odbyciu kary tak naprawdę nie mają gdzie się podziać i na starcie nie mogą liczyć na pomoc czy wsparcie chociażby psychiczne bliskich.

Powyżej zaledwie zasygnalizowałam konieczność przyjrzenia się przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu osób starszych opuszczających zakłady karne. Być może w skali kraju jest to niewielka grupa społeczna, jednak biorąc pod uwagę starzenie się społeczeństwa w Europie problematyki tej nie można lekceważyć.

Л.А. Носко,
*науковий кореспондент,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
Nosko235@ukr.net*

Види рефлексії особистості та області її наукового дослідження

У сучасній психології рефлексії відсутній єдиний підхід до розуміння і вивчення феномену рефлексії. Дослідники С. Ю. Степанов та І. Н. Семенов виділяють наступні види рефлексії та області її наукового дослідження:

1. Кооперативна рефлексія. Психологічні знання цього типу забезпечують проектування колективної діяльності і кооперацію спільних дій суб'єктів діяльності. При цьому рефлексія розглядається як «вивільнення» суб'єкта з процесу діяльності, як його «вихід» у зовнішню, нову позицію, як по відношенню до колишніх, уже виконаних дій, так і по відношенню до майбутньої, спроектованої діяльності. При такому підході акцент робиться на результатах рефлексування, а не на процесуальних моментах прояву цього механізму.

2. Комунікативна рефлексія виступає як важлива складова розвинутого спілкування та міжособистісного сприйняття.

3. Особистісна рефлексія передбачає дослідження власних учинків суб'єкта, образу власного «Я» як індивідуальності. Аналізується у зв'язку з проблемами розвитку, розпаду і корекції самосвідомості особистості і механізмів побудови «Я»-образу суб'єкта. Виділяється кілька етапів здійснення особистісної рефлексії: переживання безвиході й осмислення завдання, ситуації як нездійсненої; апробування особистісних стереотипів (шаблонів дії) та їх дискредитація; переосмислення особистісних стереотипів, проблемно-конфліктної ситуації і самого себе у ній заново. Процес переосмислення виражається, по-перше, у зміні ставлення суб'єкта до самого себе, до власного «Я» і реалізується у вигляді зміни ставлення суб'єкта до своїх знань, умінь. При цьому переживання конфліктності не подавляється, а загострюється і призводить до мобілізації ресурсів «Я» для досягнення рішення завдання.

4. Інтелектуальна рефлексія. Предметом цього типу рефлексії є знання про об'єкт і способи дії з ним у зв'язку з проблемами організації когнітивних процесів переробки інформації та розробки засобів навчання рішення типових завдань [5].

Останнім часом, крім цих чотирьох аспектів рефлексії, виділяють екзистенціальну і культуральну рефлексію (І. Н. Семенов,

В. Г. Анікіна), об'єктом якої є глибинні, екзистенційні смисли особистості.

Н. І. Гуткіна виділяє наступні види рефлексії:

1. Логічна – рефлексія в області мислення, предметом якої є зміст діяльності індивіда.

2. Особистісна рефлексія в області афективно-потребової сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості.

3. Міжособистісна – рефлексія по відношенню до іншої людини, спрямована на дослідження міжособистісної комунікації.

Білоруські вчені С. В. Кондратьєва та Б. П. Ковальов описують види рефлексії у педагогічному спілкуванні:

1. Соціально-перцептивна рефлексія – переосмислення, повторна перевірка педагогом власних уявлень і думок, які у нього сформувалися про учнів у процесі спілкування з ними.

2. Комунікативна рефлексія – усвідомлення суб'єктом того, як ставляться до нього інші, як вони його сприймають й оцінюють («Я очима інших»).

3. Особистісна рефлексія – осмислення власної свідомості і своїх дій, самопізнання.

При визначенні форм рефлексії враховується низка чинників:

1. Функції, які вона виконує у часі. З цієї точки зору розрізняють ситуативну, ретроспективну і перспективну форми рефлексії.

Ситуативна рефлексія виступає у вигляді «мотивувань» та «самооцінок» і забезпечує безпосередню включеність суб'єкта у ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається у даний момент, тобто здійснюється рефлексія «тут і тепер». Розглядається здатність суб'єкта співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати, контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов.

Ретроспективна рефлексія слугує аналізу та оцінці вже виконаної діяльності, подій, що мали місце у минулому. Рефлексивна робота спрямована на більш повне усвідомлення, розуміння і структурування отриманого у минулому досвіду, зачіпаються передумови, мотиви, умови, етапи та результати діяльності чи її окремі етапи. Ця форма може слугувати для виявлення можливих помилок, знаходження причини власних невдач та успіхів. Перспективна рефлексія включає у себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів, що конструюються на майбутнє.

2. Склад групи, що здійснює рефлексію: суб'єкт діяльності може бути представлений як окремим індивідом, так і групою.

І. С. Ладенко описує внутрішньосуб'єктні та міжсуб'єктні форми рефлексії.

У середині суб'єктні форми включають коригувальну, вибірково- і доповнювальну рефлексії. Коригувальна рефлексія виступає засобом адаптації обраного способу до конкретних умов. За допомогою вибіркової рефлексії проводиться вибір одного чи двох і більше способів вирішення завдання. За допомогою доповнювальної рефлексії проводиться ускладнення обраного способу додаванням до нього нових елементів.

Міжсуб'єктні форми представлені кооперативною, змагальною і протидіючою рефлексією. Кооперативна рефлексія забезпечує об'єднання двох чи більше суб'єктів для досягнення ними загальної цілі.

Змагальна рефлексія слугує самоорганізації суб'єктів в умовах їх змагання чи суперництва. Протидіюча рефлексія виступає засобом боротьби двох або більше суб'єктів за переважання або завоювання чого-небудь.

3. Об'єкт роботи: рефлексія в області самосвідомості, рефлексія способу дії і рефлексія професійної діяльності, причому перші дві форми є основою для розвитку і формування третьої.

Рефлексія в області самосвідомості – це така форма рефлексії, яка безпосередньо позначається на формуванні сенситивної здібності людини. Розрізняють три рівні: 1) перший рівень пов'язаний з відображенням та подальшим самостійним конструюванням особистісних смислів; 2) другий рівень пов'язаний з усвідомленням себе як самостійної особистості, відмінної від інших; 3) третій рівень передбачає усвідомлення себе як суб'єкта комунікативного зв'язку та аналіз можливості і результатів власного впливу на оточуючих.

Рефлексія способу дії – це аналіз технологій, які застосовує особистість для досягнення тих чи інших цілей. Вона відповідальна за правильне використання тих принципів дій, з якими людина вже знайома.

Висновки. Рефлексія професійної діяльності – це така форма рефлексії, яка включає результат фіксування рівня свого професійного розвитку і саморозвитку, його аналіз, що проявляється у здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до власної професійної діяльності; розвиває його здатності бачити прогалини власної професійної діяльності, модифікувати її за рахунок власних внутрішніх ресурсів, що і робить розвиток рефлексії у діяльності фахівця його першочерговою задачею.

О.М. Соловійов,
аспірант кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
7997735@ukr.net

Психологічна криза особистості з позиції гуманістичної психології

Постановка проблеми. З точки зору сучасної науки світ і людська цивілізація – це складні відкриті системи, що саморозвиваються. Основною рушійною силою розвитку цивілізації з позиції соціології є людина. Одна із центральних проблем науки – це визначення умов, за яких здійснюється перехід систем від розвитку, що відбувається під впливом зовнішніх факторів, до саморозвитку. Тому і в системі наук про людину, в педагогіці, психології та акмеології однією із центральних є проблема визначення умов, за яких здійснюється перехід людини від розвитку, викликаного зовнішніми впливами і орієнтованого на зовнішні джерела пошуку ресурсів, до свідомого саморозвитку. Вирішення цієї теоретичної задачі повинно бути підставою для створення стратегій і методик, практичне застосування яких у педагогіці, психології та соціальній роботі допоможе людині вийти на шлях саморозвитку.

Викладення основного матеріалу. Для більшості людей розуміння поняття «самоактуалізація» на інтуїтивному рівні труднощів не викликає: зрозуміло, що мова йде про те, що у кожній людини є «самість» (яку вона може називати «душею», «здатками», «здібностями», «компетентністю», «Я», і т.д.), яка потребує актуалізації – реалізація через суб'єктну діяльність в світі об'єктивної дійсності. Проте наука поки не визначила загального для більшості вчених розуміння того, що є «самість» людини і, завдяки яким механізмам і умовами вона актуалізується, може бути реалізована, стає рушійною силою розвитку людини. У той же час у більшості вчених, що працюють над проблемою, є спільне розуміння того, що концепція самоактуалізації повинна являти собою відкриту систему моделей поведінки людини в ситуаціях вибору, яка пропонує людині систему способів вибору соціально прийнятних життєвих цілей і комплекс методів, що забезпечують рух до них та реалізацію сенсу життя.

Набутий сенс життя формує напрям активності людини в житті. Концепція самоактуалізації пропонує їй методи діяльності з практичної реалізації сенсу життя в різних соціальних ситуаціях з урахуванням психологічних особливостей: характеру і темперамен-

ту, властивостей особистості, системи мотивації, міжособистісних відносин. Акмеологія дозволяє людині деталізувати життєві плани стосовно до своєї професійної діяльності, врахувати специфіку різних сфер застосування праці.

Ще півстоліття тому люди перебували в стані спокою та впевненого оптимізму щодо світлого та легкого майбутнього. Проте на початку XXI століття людство зіштовхнулось з невідомими доніні проблемами та викликами, які значно ускладнили безтурботне сприйняття навколишньої дійсності та поставили людину в складні соціокультурні умови, де питання реалізації власного потенціалу на благо себе та суспільства виявилось значно ускладненим. Насаджена культура споживання високорозвиненими країнами не залишає шансів на самостійний культурний та соціальний розвиток у тих країнах, в яких докорінно змінився політичний устрій і новостворений шлях розвитку суспільства тільки починає отримувати нові історичні форми. Насамперед, це країни пострадянського періоду, серед них Україна, яка на початку 90-х років XX століття тільки що долучилась до «основного потоку» світового розвитку, не маючи ще власних культурних стандартів і норм політики, та змушена пристосовуватись до запропонованих західними країнами. Цей перехід виявився болісним для українського суспільства, в якому стихійно утворилися великі соціальні групи маргіналів, які не змогли повноцінно адаптуватися до життя. Опинившись на межі двох культур – пострадянської та нової прозахідної, перед українцем постійно зростають кількість та рівень складності проблемних ситуацій, розв'язання яких нова культурна парадигма поки що не запропонувала. Перебуваючи в якості наділеного повноваженнями суб'єкта, людина повинна в умовах дефіциту інформації і часу, під зовнішнім впливом нових умов приймати управлінські рішення (в межах своєї компетенції) та нести відповідальність за їх реалізацію й наслідки. Неминучим наслідком цього є постійне зростання проблемних ситуацій, в яких людина як суб'єкт управління усвідомлює, що не володіє достатнім рівнем компетентності для їх продуктивного вирішення. Ці проблеми стосуються майже усіх сфер життєдіяльності людини, змушуючи її все частіше звертатися за допомогою назовні у вихованні своїх дітей, встановленні гармонійних взаємовідносин з членами своєї родини, сусідами, колегами, у виборі напрямку професійної самореалізації, вирішення завдань організації та розвитку виробництва, бізнесу і таке інше.

Усвідомлення недостатності рівня власної компетенції для того, щоб вирішити велику кількість проблем, які ставить життя, для людини, яку оголосили основною рушійною силою прогресу та джерелом безмежного креативного потенціалу, це причина появи

постійно зростаючої екзистенційної тривоги. Звідси витікає фундаментальна проблема – людина втрачає впевненість в тому, що її життя має сенс. Мова йде не про той «сенс», які пропонуть людині нові умови ринкової економіки (кар'єра, гроші, речі) і не той, який нав'язує їй поп-культура (секс, задоволення, пригоди). Мова йде про той вищий особистісний смисл, до якого завжди прагнула людина, відчуваючи в собі присутність морального закону.

Проблема тут полягає в тому, що в усіх видах практичної діяльності людини: виробництво, наука, охорона здоров'я, навіть мистецтво – досягнення позитивного результату, успіх сьогодні пов'язується їх узгодженою та цілеспрямованою діяльністю колектива, групи, що потребує від всіх індивідів, що входять до неї, усвідомлюваного самообмеження власної ініціативи та активності заради успішного досягнення загальних цілей. Корпоративна культура, яка прийшла разом із філіалами західних компаній, швидко інтегрувалась в управлінську систему вітчизняних організацій з подальшим використанням основних принципів, таких як орієнтація на роботу в команді, партнерські стосунки у взаємовідносинах «керівник-підлеглий» тощо. В центрі уваги психолога, що працює в сфері організаційної психології, опиняється все частіше людина не як індивід, особистість, а як «людський ресурс», «колективний суб'єкт». Отже, корпоративні правила все частіше потребують часткової або майже повної відмови людиною від свого індивідуального «Я» на користь «колективного Я» в інтересах отримання групою позитивного результату їх практичної діяльності. Тому сьогодні все більше типовою є ситуація, коли людина змушена відмовитись від уявлення про себе як центральної фігури суспільства, світу, історії та вимушено сприймає себе як клітину в певному соціальному механізмі, для неї чужому, холодному та бездушному.

Тому сьогодні той інтерес, який знову з'являється у педагогів, психологів, соціальних працівників до концепції самоактуалізації, свідчить про те, що вона дає людині можливість обрати правильний напрямок у житті, повірити у себе і в свою особистісну значимість та почати працювати над собою, над своїм самовдосконаленням. В жодному разі ця концепція не претендує на універсальність, на те, що вона здатна дати відповіді на всі питання. Проте вона дає людині методологію побудови «концепції Я», що відповідає реаліям дійсності, пропонує спектр прийомів, що дозволяють навіть в складних умовах знайти в собі той потенціал, який потрібен суспільству.

Висновки. Сучасна наука розглядає людину як відкриту систему, що володіє певним внутрішнім змістом і обмінюється енер-

гією та інформацією з навколишнім середовищем. Самоактуалізація і духовний пошук є двома нерозривними сторонами одного процесу, процесу розвитку і зростання, результатом якого є людина, що максимально розкрила і використовує свій людський потенціал.

Загальний принцип концепції самоактуалізації: стати тим, ким ти можеш стати в світі дійсності, в якому живеш, в суспільстві, членом якого є: відкрити в собі творчий потенціал і реалізувати його на благо суспільства, самого себе і своїх близьких, використовуючи соціально прийнятні форми.

Людина повинна завжди бути готовою зробити висновки зі своєї складної життєвої ситуації шляхом укладення миру з самим собою, зі своєю істинною природою. Адже кожна криза таїть у собі насіння росту, шанс переглянути свою поведінку, зупинитися і з'ясувати, що в напруженому житті є джерелом страждання. Криза може допомогти самоочищенню, допомогти краще і глибше осягнути власну природу, зрозуміти значення вищих цінностей у житті і спробувати змінити своє життя, гармонізувати його. Необхідно пам'ятати ключове положення А. Маслоу і К. Роджерса – відмова від саморозвитку неминуче приводить людину до нервових, психічних розладів, що спонукає до «згортання» назавжди тих здібностей, які не використовуються, не розвиваються.

Список використаних джерел

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.
2. Лейфрид Н. В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: Дис... канд. психол. наук 19.00.01 / Н. В. Лейфрид. – Краснодар, 2006. – 220 с.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу : [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Просвещение, 1994. – 480 с.
5. Хьелл Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1998. – 608 с.

Д.В. Співак,
магістр, Інститут філософської освіти і науки,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна
dimonkr@email.ua

Поняття «свідомість» у науковому просторі психології

Багатоманіття різноаспектних філософських трактувань поняття «свідомість», як одного з ключових для усіх наук про людину, призвело до того, що на сьогодні це поняття є чи не самим багатозначним у психології та інших галузях наукових знань. Жодне з визначень свідомості не є загальноприйнятим чи єдиним. Тому, й у межах психологічної науки, що виокремилась з філософії, існує низка різних підходів до розуміння сутності та структури цього складного психічного явища. Першочергово свідомість трактується як емпіричний феномен усвідомленості («безпосередньої даності») в цілому та усвідомлення власного «Я» (самосвідомість) зокрема. У теоретичному ракурсі поняття «свідомість» визначають як «вищу форму» (чи рівень) психічного відображення та саморегуляції; «інтегратор психічних функцій» та т. ін. В одних роботах свідомість розглядається психологами як частина психічного; у других – свідомість ототожнюється з психікою; а в третіх – психіка трактується як множина декількох видів свідомості, які одночасно притаманні людині. Тобто, у межах різних психологічних підходів чи теорій можуть існувати абсолютно різні, нерідко суперечливі трактування сутності свідомості. З метою отримання узагальненого уявлення про це поняття, нижче розглянуто основні наукові психологічні підходи до вивчення його сутності та структури.

Згідно з принципами діяльнісного підходу, свідомість є такою інстанцією, яка водночас відображає та породжує світ. За визначенням Ю.М. Швалба, свідомість – це внутрішньо диференційована, структурно й композиційно оформлена цілісність ідей, знань, уявлень, образів, переживань [3]. Психолог відмітив наступні базові здатності свідомості: здатність до досягнення, конструктивну та породжувальну здатність. Кожній із цих здатностей відповідає певна функція свідомості: споглядання, мислення й продуктивної уяви (відповідно). Здатність до досягнення сприяє виробленню особистісних смислів та ідеалів суб'єкта, що виявляється у таких культурних формах, як міф і символ. Функція конструктивної здатності полягає у можливості здійснення дискретного опису та

структурування світу в різних моделях і схемах. Породжувальна здатність свідомості дозволяє задати площину можливого, що виявляється у наступних формах: метафора, образ. Результатом цілепокладання стосовно першої здатності є самовираження особистості, щодо другої – постановка завдань діяльності, третьої – задум.

Проблема сутності свідомості та її співвідношення з мовою, мовленням виступила об'єктом глибинного науково-психологічного вивчення з боку Л.С. Виготського [1; 2]. Учений вперше обґрунтував, що основою свідомості виступає єдність інтерпсихічної та інтрапсихічної форм існування кожної психічної функції. На його думку, соціальне та індивідуальне є формами існування однієї і тієї ж самої психічної функції – свідомості, тоді як свідомість виступає як спосіб організації психічного життя, певний синтез, сукупність зв'язків і відносин між психічними функціями, стосовно яких свідомість є вищим рівнем розвитку. Основний засіб формування свідомості – це знак. Розуміючи психіку як своєрідну діяльність, а свідомість як систему значень і смислів, Л.С. Виготський наголосив на специфічній інструментальній функції цих складових (тобто, значеннях, знаках і смислах), яка становить основну та принципову відмінність людини від тварини. У зв'язку з цим, психолог відмітив наступне: «Основною і найбільш загальною діяльністю людини (...) є сигніфікація, тобто створення та використання знаків ..., тобто штучних сигналів» [1, с. 111].

Характеризуючи сутність і структуру вищих психічних функцій в цілому та свідомості зокрема, у своїй теорії Л.С. Виготський зробив важливий висновок, що у цій структурі «... визначальним цілим чи фокусом усього процесу є знак і спосіб його вживання. Схоже до того, як застосування того чи іншого знаряддя диктує весь лад трудової операції, ... характер знака, який застосовується, є тим основним моментом, згідно з яким конструюється весь інший процес» [1, с. 160].

Порівняно з терміном «знак», дещо пізніше у роботах Л.С. Виготського з'являється поняття «смысл», за допомогою якого ученому вдалося розкрити смислову будову свідомості. Психолог констатував, що смыслом слова виступає множина усіх психологічних фактів, які з'являються у свідомості людини завдяки слову. Значення є лише одним із ракурсів смыслу, якого набуває слово у контексті певної мови. Тобто, значення є лише однією із складових смыслу. За його переконаннями, смыслова будова свідомості виступає як характер узагальнень, на основі яких людина осмислює навколишній світ. Зміна смыслової складової призводить до перебудови усієї старої системи психічних функцій. Отже, смысловий

зміст свідомості визначає системну будову цього складного психічного феномена.

На погляд Л.С. Виготського, слово є відносно незалежним від смислу, що у нього вкладається. Адже, смисл можна легко відокремити від певного слова, зафіксувавши його в іншому. Окрім цього, смисл може існувати й без слова. Зроблені висновки дозволили ученому розкрити структуру свідомості людини з іншого ракурсу: «Смислотворча діяльність значень призводить до певної значеннєвої будови самої свідомості. Ми судимо про свідомість залежно від значеннєвої будови свідомості, оскільки смисл, будова свідомості – ставлення до зовнішнього світу» [2, с. 165]. Л.С. Виготський констатував, що генетично більш ранні психічні функції ієрархічно виступають як нижчі рівні свідомості. Важливим є й положення ученого щодо системних підстав свідомості, які змінюються протягом онтогенезу: існують системні якості значень, завдяки яким такі значення можуть входити до нових систем відношень, підіймаючись на нові рівні становлення свідомості. Рефлексивний рівень у структурі свідомості утворюють значення і смисли. Іншими рівнями свідомості є духовний і буттєвий.

Висновки. Отже, у площині психологічної науки, свідомість трактується як форма відображення об'єктивної дійсності у психіці людини; а також як вищий рівень психічного відображення та саморегуляції. Вивчення питання стосовно сутності феномена свідомості є важливим для вивчення різних видів цього феномена у психологічній науці.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Л.С. Выготский. – М. : Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский; ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевский // Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
3. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.

Л.М. Співак,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

lubov_spivak@ukr.net

Феноменальне поле національної самосвідомості

У сучасному науковому дискурсі вчені все частіше апелюють до концепту «національна самосвідомість». Досить часто поняття «національна самосвідомість» отожднюється з поняттям «етнічна самосвідомість», змішується з ним («етнонаціональна самосвідомість») чи з іншими поняттями – національна свідомість, національна ідентичність тощо. Однак дотепер залишилося нерозв'язаним питання про те, чи можливі у психологічній науці згадані вище отожднення або змішування цих понять. Саме тому проблема визначення сутності концепту «національна самосвідомість» особистості є однією з найактуальніших у сучасній вітчизняній психологічній науці.

За свідченнями вчених (В.Г. Кремень, 2010; Т.Г. Стефаненко, 2008 та ін.), наявність дискусійних питань, пов'язаних з поняттям «національна самосвідомість» зумовлено невизначеністю дефініцій цього поняття, насамперед невід'ємного від нього терміну «нація». У результаті проведеного аналізу низки наукових робіт (О. Бауер, 2004; О. Бочковський, 1991-1992; Е. Ренан, 1994; К. Симонс-Симонович, 2000 та ін.) було встановлено сутність такого видового поняття як «нація». Нація є спільністю людей з такими суб'єктивними ознаками: національна свідомість, національна самосвідомість, національна ідентичність, національний характер. Основними проявами цих ознак є: переживання представниками нації спільних почуттів, їх спільні вольові прагнення будувати державу і продовжувати історію власної нації. Джерелом націогенезу є спільна пам'ять людей стосовно їх однакового історичного минулого. Значущими об'єктивними ознаками нації виступають: мова, культура, територія проживання, вирізняювальними – держава з конкретним політичним самоврядуванням і рівнем економічного розвитку. Кожна з цих ознак може забезпечувати як інтегруючу, так і диференціюючу функції щодо національної спільності. Однак ступінь їх значущості у представників різних націй може бути неоднаковим.

Широкий історичний екскурс філософсько-психологічних наукових ідей і їх синтезування сприяли уточненню вживання поняття

«самосвідомість» [1]. Самосвідомість особистості є саморефлексивним рівнем її свідомості. Самовідомість є складним інтегративним процесом самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення особистості щодо себе самої. Процеси самопізнання, саморефлексії та ідентифікації сприяють усвідомленню людиною самої себе. Провідна одиниця самосвідомості – емоційно-ціннісне ставлення особистості до самої себе. До структури самосвідомості особистості зараховано такі основні компоненти, які перебувають у постійній неперервній взаємодії: 1) когнітивний – самовідчуття, самосприймання, самоаналіз, саморозуміння як рівні самопізнання; 2) емоційно-ціннісний – самопереживання, емоційно-ціннісне самоставлення, самооцінка, самоповага; 3) регулятивний – самоуправління власною поведінкою та діяльністю, саморегулювання, самоконтроль, самозмінювання і самовдосконалення. Сутність і структура самосвідомості особистості мають ціннісне забарвлення. Результатом процесів ідентифікації, самопізнання, саморефлексії, самопереживання і психічного відображення є різноманітні образи «Я», які інтегруються в цілісне «Я» особистості, що є ядром її самосвідомості. Провідним чинником становлення самосвідомості людини є її соціальні взаємодії.

Водночас узагальнення наукових позицій у просторі гуманітарної науки (етнічної психології, етнології, етнографії, історії, педагогіки, політології, соціальної психології, соціології, філософії) є свідченням того, що національна самосвідомість здебільшого вивчалася вченими (В.В. Борисов, Ю.В. Бромлей, А.Х. Гаджієв, Л.М. Дробіжева, Б.Ф. Поршнев, Г.В. Старовойтова, Д.О. Тхоржевський та ін.) як психологічна характеристика великої соціальної групи (нації, народу чи етносу). Аналіз вивчення психологічної специфіки сутності та структури концепту «національна самосвідомість» як характеристики особистості дозволив зафіксувати змішування сучасними науковцями певних дефініцій. Так, психологи (Г.У. Солдатова, В.Ю. Хотинець та ін.), як і представники інших гуманітарних галузей знань, не диференціюють складові національної свідомості та національної самосвідомості особистості, апелюючи до їх нерозривної єдності, а також використовують не лише національні, а й етнічні складові при визначенні сутності й структури феномена «національна самосвідомість» особистості.

За нашим розумінням, національна самосвідомість особистості є саморефлексивним рівнем її національної свідомості. Національна самосвідомість – це складний інтегративний процес самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення особистості до себе як представника та суб'єкта конкретної нації, носія її суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з певним політичним са-

моврядкуванням і економічним розвитком) ознак. Згідно з результатами такого пізнання та ставлення особистість регулює власну поведінку в області внутрішньо- та міжнаціональних взаємодій. Основна одиниця національної самосвідомості – емоційно-ціннісне ставлення людини до себе як представника нації.

До структури національної самосвідомості особистості зараховано наступні стрижневі компоненти, які перебувають у постійній взаємодії: 1) когнітивний – самосприймання, самоаналіз, саморозуміння як рівні національного самопізнання; усвідомлені уявлення особистості про себе як представника та суб'єкта конкретної нації; 2) емоційно-ціннісний – самопереживання, самооцінювання, самоставлення особистості щодо себе як представника і суб'єкта конкретної нації, національна самооцінка, емоційно-ціннісне самоставлення; 3) регулятивний – управління власною поведінкою та діяльністю, саморегуляція у між- і внутрішньонаціональних взаємодіях. Результати процесів національної самоідентифікації (самовизначення), відокремлення та національного самопізнання – національна самоідентичність і низка образів «Я» особистості стосовно себе як представника та суб'єкта нації інтегруються у цілісне національне «Я», що виступає ядром її національної самосвідомості.

Висновки. Основне джерело розвитку національної свідомості – це спільна пам'ять представників нації про їх однакове історичне минуле. Провідною умовою розвитку національної свідомості та національної самосвідомості особистості є наявність міжнаціональних і внутрішньонаціональних взаємодій. Одержані висновки мають цінність для наступного наукового конструювання теорії розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку.

Список використаних джерел

1. Співак Л.М. Особливості становлення наукової думки про самосвідомість особистості у філософсько-психологічному історіогенезі / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 757–766.

МЕХАНІЗМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

І.Є. Боднар,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

meridian.sant@mail.ru

Фактори впливу на формування стилю керівництва в освітніх організаціях

Сучасному етапу розвитку суспільства притаманні певні особливості управління навчальним закладом, до яких належать:

1. Зміна підходів при оцінюванні діяльності навчального закладу, що виявляється у створенні ним власної системи діагностики й оцінювання діяльності.

2. Демократизація управління передбачає створення належних умов для реалізації місії начального закладу, пріоритетність вирішення питань цілісної системи роботи навчального закладу і управління.

3. Зміна кадрової ситуації в навчальному закладі, що виявляється, наприклад, у появі в загальноосвітньому навчальному закладі психологів, соціальних педагогів, заступників керівників навчального закладу з експериментальної або науково-методичної роботи, залучення до співпраці працівників вищих навчальних закладів.

4. Варіативність управління означає використання різноманітних моделей, систем, змісту управлінської діяльності, автономність у визначенні концепції розвитку, коригування місії навчального закладу, обрання варіантів навчального плану, визначення елективних курсів.

5. Зміна методів управління, свідченням чого є перехід від прямого впливу на методи, пов'язані з ефективністю роботи навчального закладу, до моделювання педагогічних систем, способів їх реалізації; від жорстко регламентованих вимог до розмаїття форм, змісту. Це передбачає вільний вибір технології планування та організації роботи відповідно до цілей та завдань колективу.

6. Зміна методологічних засад управління. На передній план висуваються системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, розробка технологій прискореного розвитку. Це стимулює використання діалогічних форм взаємодії, впровадження способів самоорганізації, децентралізації управління тощо.

Ці особливості вимагають від керівника навчального закладу вирішення нових управлінських завдань, виникнення нових управлінських відносин, зв'язків, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, атмосфери творчого пошуку, взаємодопомоги, зацікавленості роботою.

На підставі аналізу наукової літератури та дослідження взаємодії між керівниками освітніх організацій та їх підлеглими можна визначити фактори, які впливають на вибір стилю керівництва освітньою організацією. Умовно їх можна поділити на суб'єктивні та об'єктивні. До *суб'єктивних* факторів слід віднести:

- індивідуально-психологічні риси керівників, а саме: характер, тип темпераменту, розум і інтелект, внутрішня спрямованість керівника на виконання місії організації, його інтереси і переконання, стресостійкість, порядність, здібності, зокрема до професійного самовдосконалення, спроможності навчатися впродовж всього життя, комунікабельність, волевільності якості, життєві позиції і цінності, харизма тощо;
- ділові якості керівників: організаторські здібності, відповідна освіта, професійна компетентність, загальний педагогічний та управлінський досвід роботи, ступінь відповідності особистих рис керівника характеру об'єкта управління, гнучкість, адаптивність, управлінська культура, вміння формувати колектив, здатність делегувати повноваження.

Об'єктивними факторами формування індивідуального стилю керівництва є, насамперед, чинники внутрішнього середовища організації: система управління (умови праці керівників, кількість і види винагород, організаційна культура, місце, яке займає керівник в ієрархії управління, специфіка певної сфери діяльності); характеристики керованого колективу (стадії розвитку колективу, соціально-психологічні особливості підлеглих, індивідуально-психологічні характеристики підлеглих);

Крім того, оскільки функціонування та розвиток навчального закладу залежить від сукупності зовнішніх факторів прямого й опосередкованого впливу на нього, передусім – це особливості соціально-економічного, політичного і культурного розвитку країни, зосереджені в системі освіти матеріально-фінансові, кадрові ресурси, культурний простір, в якому формуються особистість, тенденції розвитку освіти, рівень розвитку наук, що працюють на навчальні заклади, система державного управління освітою, нормативно-правова база, що забезпечує функціонування навчальних закладів, можна виділити фактори зовнішнього середовища організації, а саме: стан економіки, середовище функціонування організації, стислі терміни виконання робіт, дефіцит ресурсів, конкуренти.

Висновки. Як бачимо, є чимало факторів впливу на формування стилю керівництва в освітніх організаціях, усі вони взаємозалежні та доповнюють один одного. Врахування цих факторів сприяє формуванню ефективного стилю керівництва освітніми організаціями.

В.Д. Іванчак,

*здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти,
Університет менеджменту освіти НАПН України,
м. Київ, Україна*

Lenakyluk2009@rambler.ru; Lenakyluk@ukr.net

Необхідність створення нових організаційно-педагогічних умов з управління розвитком сільської школи

Серед глобальних проблем розвитку української освіти слід виділити питання управління розвитком сільської школи. Сільська школа стикається з комплексом проблем, зумовлених регіональними особливостями кожного населеного пункту, умовами сільськогосподарської праці, певною замкненістю сільського життя, особливостями життєдіяльності сім'ї, недостатньою соціально-культурною інфраструктурою, малокомплектністю, віддаленістю від культурних, методичних та наукових центрів, наближенням до природи, територіальною роздрібненістю населених пунктів.

Державні освітянські програми розроблені на створення умов для задоволення освітніх і виховних потреб учасників навчально-виховного процесу. Це стосується не лише міських, а й сільських шкіл. Саме тому «актуальними сьогодні є проблеми доступності, якості, ефективності освіти для села» за словами Б. Жебровського.

Нестандартні умови функціонування сільської школи вимагають пошуку відповідних форм, методів і прийомів роботи та засобів, які дадуть можливість гнучко організувати навчально-виховний процес для позитивного використання цих умов. Сучасний етап реформування української освіти вимагає створення на всіх рівнях принципово нових ефективних систем управління [1].

Актуальність теми дослідження обумовлена новими вимогами до освіти, що зумовлюють необхідність змін в управлінні розвитком школи. Створення рівних можливостей у здобутті якісної освіти суттєво залежить від якості управління середніми загальноосвітніми навчальними закладами, управлінням всіма складниками поліструктурної системи, якою є будь-який навчальний заклад.

В Україні приділяється певна увага розробленню нових моделей і методів управління шкільною освітою, використанню нових інструментів і технологій контролю за якістю результатів навчального процесу.

Проте, незважаючи на досить вагомі результати наукових пошуків, вони не отримали форми цілісного узагальнення в контексті обґрунтування наукових підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) в управлінні розвитком загальноосвітнього навчального закладу (далі ЗНЗ), що підтверджує недостатній ступінь розробленості предмета нашого дослідження. Поза увагою дослідників ще залишаються важливі аспекти теоретико-методологічних і практичних засад використання ІКТ в управлінні освіти на рівні ЗНЗ – формування відповідного інформаційного навчального середовища.

Значну роль у забезпеченні якісної освіти, зокрема у загальноосвітніх навчальних закладах, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і процес управління. У зазначеній галузі накопичено значний науковий потенціал, який відображено у роботах В. Бикова, А. Гуржія, В. Дивака, Г. Єльнікової, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, О. Ляшенка, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Монахова, О. Співаковського, О. Спіріна [2,3,4,5].

У працях українських та зарубіжних учених робиться акцент на роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку теорії та практики управління навчальними закладами. При цьому особлива увага надається гуманістичному, людино- (дитино-) центристському підходу в управлінні школою у працях І. Зязюна, Ю. Конаржевського, В. Кременя, О. Савченко, Т. Шамової, Є. Ямбурга, про необхідність професійної підготовки управлінців нової генерації наголошують Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Луговий, В. Лунячек, В. Маслов, В. Олійник [6], а ролі й значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти надають у своїх працях Л. Карамушка, Л. Одерій, необхідність використання інноваційних підходів в управлінні навчальними закладами виділяють В. Лазарев, В. Маслов, А. Моїсеев, О. Овчарук, М. Поташник, О. Цимбал. Проте, незважаючи на досить вагомі результати наукових пошуків, їх результати не отримали форми цілісного узагальнення в контексті обґрунтування наукових підходів до використання ІКТ в управлінні розвитком сільської школи.

Проблема теоретико-методологічного обґрунтування використання ІКТ в управлінні ЗНЗ, а саме важливі аспекти створення системи управління розвитком загальноосвітніх навчальних закладів на основі наявних апаратно-програмних засобів, ІКТ залишилася поза увагою дослідників. Здебільшого здійснювалось адаптування

до умов ЗНЗ відомих програмних продуктів або розроблювались та впроваджувались авторські програмні продукти.

Актуальність і соціальна значущість проблеми підвищення якості навчання в ЗНЗ, посилення ролі управління щодо її забезпечення, недостатній рівень теоретичного обґрунтування і практичної реалізації ІКТ в управлінні якістю освіти потребують необхідності дослідження саме організаційно-педагогічних умов в управлінні розвитком сільської школи.

Метою такого дослідження стане розроблення моделі використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні розвитком сільської школи, яку необхідно буде експериментально перевірити на її ефективність та життєвість. Тоді організаційно-педагогічні умови управління розвитком сільської школи на основі інформаційних технологій будуть предметом дослідження, а процес управління розвитком сільської школи на основі інформаційних технологій стане об'єктом дослідження.

Висновки. Процес дослідження можна поділити на три етапи. Тоді на першому етапі необхідно буде провести аналіз наукових джерел за темою дослідження; на другому етапі розробити та теоретично обґрунтувати модель використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні розвитком сільської школи, де будуть виявлені вимоги та умови впровадження моделі в практику та проведено констатуючий експеримент. На третьому етапі необхідно провести формуючий експеримент відповідно до розробленої моделі використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні розвитком сільської школи. А далі проаналізувати та узагальнити результати її експериментальної перевірки.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 рр.» від 9 січня 2007 року №537-V : Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>
2. Биков В. Ю. Автоматизовані інформаційні системи єдиного інформаційного простору освіти і науки // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. М. Т. Мартинюк. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – Ч. 2. – С. 47–56.
3. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем // Інформаційні технології і засоби навчання. – № 1 (1) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/506/>. – С. 3–4.

4. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
5. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко// Педагогіка і психологія. – 2005. –№ 1 (46). – С. 5–12.
6. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Айлант, 2005. – 275 с.

O.V. Moshtak,

*Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kamianets-Podilskyi
Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
oly6081@yandex.ua*

Philosophical and psychological aspect of the theory of evaluation

The need for philosophical understanding of the human valuable relation to the phenomena of reality, the concepts associated with the meaning of his life and the history of mankind as a whole, as well as the value approach to the establishment of criteria of good, beautiful, proper, holy in the culture, behavior and life – physical and spiritual – started the development axiology as an abstract philosophical theory of value and evaluation. The reflection of reality in the human mind is in the form of cognitive and value subject-object relations. In contrast to the cognitive relation (the process of truth as its result) value relation was established to be the object of philosophical research only at the end of the XIX century.

Values are considered to be any aspects of reality that are individually, socially or culturally significant. Of course, this concept has got an ambiguous interpretation, as well as other basic concepts of this area – the notion of norm, depending on the cultural, moral, ethical standards of a certain society.

According to the traditional view the standard model is established on the basis of stereotypes about the phenomena and processes of reality, as well as typical social connections and relationships common to most of a particular class or social group, and approved by them. Standard is the closest concept in relation to the value. However, it is not necessary to identify these concepts.

Values were considered from different points of view in many areas of scientific knowledge: psychology, anthropology, cultural studies,

sociology, pedagogy, and others. As a philosophical theory the study of values is based on ethics, aesthetics, logic, science of science, philosophy of religion, representing the foundation of the general theory of values in a generalized sense.

From the standpoint of psychological approach the concept of value was investigated by A. Meinong and G. Santayana. Logical and semantic and semiotic analysis was carried out by G. Moore, B. Russell, L. Wittgenstein, F. de Saussure, J. Mukarzhovskiy and others. Axiology received a serious development in phenomenological philosophy of M. Scheler, N. Hartmann, as these studies have identified one of the most important axioms of axiology – intentionality of value attitude.

In the process of cognition of objective model of the world the values are reflected in the form of ratings – subjective experiences, ideas of a man about the objects / phenomena of the material world, the concepts of objective existence and judgments about values. Evaluation can be transmitted in the feelings and emotional reactions (admiration, surprise, disgust). A value judgment, which is a form of verbal suggestion, is always characterized by conscious evaluation.

Obviously, the idea of an object's value can be realized only in the evaluation. Values may be exposed to various estimates, both true and false, they can be qualified for a greater or lesser extent, but they cannot be fictitious or false. So, the value and evaluation are different axiological concepts.

An important condition for the formation and functioning of the conceptual basis of the system of values are basic values. All the basic values are social, as they are conditioned by interests, needs, attitudes of the individual and society. The set of social basic values makes the social and political and civic values (freedom, equality, right); moral (conscience, honor, integrity); ethical (activity, commitment); political (the ability to manage, perform, decide); cognitive (intellectual intuition); public (peace, order, stability); the values of civilization, the individual ages, life, culture.

It is obvious that every value is unique. Individual values are not subject to collective values, although the value of the individual, the personality can be expressed in the serving to national, religious or social values. Social and national values cannot be dissolved in universal values. Individual and collective values that do not correspond to universal values are classified as pseudo-values.

The value is transcendental phenomenon, while the evaluation depends on the succession of formations, the evolution of thought, a change of attitudes in society.

Being formed as conceptual anthropic essences, values and principles are expressed in the language forms. First of all, these are value

judgments transferred by such language units as sentences structurally related to this mental form. Evaluative meanings primarily are found in lexical units.

So the man's relation to the world of facts and artifacts created by him is determined by the scale of assessments, currently existing and accepted by society. The value is a common universal concept. The value is the individual and mobile concept. The value is ungraded concept, while the rating scale has two poles, expressed in absolute axiological predicates «good» and «bad.»

Ks. dr hab. Janusz Miąso,
profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Rzeszowskiego,
Rzeszów, Polska
jmiaso@univ.rzeszow.pl

Wzmacnianie koncentracji uwagi jako wyzwanie dla osobowości przyszłości w kontekście multitaskingu medialnego (wielozadaniowości)

Prof. Daniel Goleman w nowej książce «Focus» (Goleman, 2014) mocno akcentuje wielkie wyzwanie jakie czeka człowieka przyszłości związane z nadmiarem bodźców, nadmiarem wykonywanych czynności, szczególnie zaś z nadmiarem korzystania z multimediów. Młoda generacja, zwana generacją Y, posiada niezwykłą łatwość korzystania z multimediów, mówi się o zjawisku multitaskingu (wielozadaniowości), czyli umiejętności równoczesnego korzystania z kilku mediów w tym samym czasie. Ludzie młodzi często równocześnie piszą smsy, oglądają telewizję, słuchają radia, serfują w Internecie i może coś jeszcze co trudno nazwać. Dostyc powszechne pytania psychologów dotyczą jednak trwałości informacji, która w tak szybkim tempie «przetacza» się przez umysł takiego mocno zmediatyzowanego człowieka. Odpowiedzi są różne, ale często też nauczyciele skarżą się na ogromne problemy z koncentracją i percepcją wiedzy swoich uczniów. Podkreślają, iż młodzi potrafią szybko i skutecznie coś znaleźć, ale zatrzymać się na dłużej przy tej kwestii i utrwalić to, zgłębić, to już duży problem. Co się więc dzieje? Czy zaczynamy mieć problem z koncentracją?

Uwaga jako zagrożona istotna zdolność psychiczna. Uwaga jest skierowaniem świadomości na określony bodziec, konkretny przedmiot. Ów przedmiot może znajdować się aktualnie w polu widzenia, słyszenia, albo też jest przypominany. Można rozróżnić następujące ważne cechy uwagi: koncentrację (stopień skupienia i napięcia), podzielność, pojemność (zakres), przerzutność i trwałość. (Szewczyk, 1998, s. 98)

Gdybyśmy spróbowali tak trochę pokrótce poanalizować te istotne cechy uwagi to można spokojnie stwierdzić obserwując siebie, jako ludzi społeczeństwa już teraz mocno zmediatyzowanego, że dosyć powszechnie skarżymy się na problem z koncentracją, skupieniem, bo przecież tak dużo wszystkiego, i z tym trzeba zdążyć i z tym, i ciągle brakuje czasu, nie odpisane maile, smsy, itp. (zob. Gergen, Nasycone Ja, 2009)

Psychologowie zapraszają koniecznie do większej troski o takie systemowe podejście do uwagi, koncentracji, która to troska winna obejmować trzy obszary – troska o własne wnętrze (*inner focus*), troska o wnętrza innych (*other focus*) oraz troska o rzeczywistość nas otaczającą (*outer focus*). (Goleman, 2014, s. 263)

Systemowe podejście, zdaniem ekspertów winno dziś koniecznie obejmować następujące elementy treningu troski o uwagę, koncentrację:

- zwracaj uwagę na uciekające myśli, próbuj je uchwycić, gdy za bardzo gdzieś podążają i pracuj nad panowaniem nad nimi;
- świadomie angażuj umysł;
- wybieraj interesujące i absorbujące zadania;
- zminimalizuj zakłócenia, bardzo ważna kwestia związana z minimalizacją niepotrzebnych bodźców płynących do naszego umysłu i tak standardowo jest ich za dużo;
- rób regularne przerwy, szczególnie gdy wyczuwasz przeciążenie umysłu, ale w tym czasie nie przeskakuj do innego medium, ale raczej daj odpocząć zmysłom i umysłowi;
- medytuj, coraz większa ilość ekspertów podkreśla konieczność wyciszenia, zminimalizowania ilości nadmiaru bodźców, aby odzyskiwać siebie. (Small, Vorgan, 2011, s. 210 – 211)

Nauczyciel sztuki koncentracji. Równocześnie wyczuwamy jak sztuka koncentracji będzie coraz bardziej potrzebna w edukacji, jak będą potrzebni nauczyciele, którzy będą potrafić uczyć sztuki koncentracji swoich uczniów, dla ich lepszej edukacji i lepszego jakościowo życia. Warto więc trenować następujące elementy jako nauczyciel, lider, przywódca:

- wsłuchiwanie się w siebie dla kreowania i wyartykułowania autentycznej wizji szkoły, firmy, która postawi innym jasne oczekiwania i doda im energii do działania;
- trening oparty na wsłuchiwaniu się w to, czego ludzie chcą od życia, studiowania, pracy;
- zwracanie uwagi na uczucia i potrzeby innych oraz okazywanie im troski;
- słuchanie rad i wiedzy fachowej; tam gdzie to wskazane, opieranie działania na współpracy i szukanie porozumienia;
- świętowanie sukcesów, śmiech, świadomość, że przyjemnie spędzony wspólny czas buduje emocjonalny kapitał. (Goleman, 2014, s. 263)

Podsumowanie. Przeżywamy aktualnie ogromną skalę transformacji człowieka, społeczeństwa i świata, które to transformacje pozostawiają jednak przede wszystkim ślad na konkretnym człowieku, który zmienia się, ale w jakiejś ogromnej skali pozostaje niezmienny, ciągle pragnie ciszy, spokoju i wyjeżdża w przeróżne oddalone miejsca, by medytować, pragnę życzyć Szanownym Czytelnikom ciągłego doskonalenia sztuki koncentracji, która zawsze będzie odgrywać bezcenną rolę w kształtowaniu dojrzałej i prospołecznej osobowości.

L.A. Onufriieva,

*Candidate of Psychological Science, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Head of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
kpnu_lab_ps@ukr.net*

The role of the professional self-appraisal in the professional development of future socionomic specialists' personality

One of the most important elements in the structure of the professional «Me-concept» or image «Me-professional» is a self-appraisal of professional abilities, knowledge and achievements. The problem of self-appraisal is widely studied in the psychology, because of the importance of this psychological problem for life and human development. Let's consider the issue of professional self-appraisal in detail, based on the problem of general self-appraisal and place in its structure, which is reserved for the personality's professional self-appraisal. In general, the term «self-appraisal» is considered as evaluation of oneself by a personality, one's features, qualities and place among other people, values that are attributed to oneself, or separate parts of a personality.

According to the definition of V. Abrahamova, self-appraisal is a level of consciousness development that is manifested in the ability to treat to oneself critically, to match his capabilities with the results of the activity in accordance with the opinion of others, and according to the requirements to himself. Self-appraisal reflects the degree of self-esteem development, sense of personal values and positive self-attitude.

The researcher S. Podosinnikova proposed in the system of distribution another kind of self-appraisal – a reflexive self-appraisal. This type of self-appraisal provides the appraisal of oneself from the side of others.

In the studies N. Rapokhina introduces one more kind of self-appraisal – social self-appraisal, which involves evaluation of oneself in relation to one's own place among other people, colleagues, and members of the labor process in general. During the mastering the professional activity there is a new type of self-appraisal – professional self-appraisal.

According to the researcher A. Rean, the professional self-appraisal is a human notion about personal value as a specialist, i.e. evaluative component of professional «Me-concept». Professional self-appraisal is considered as an important element in the structure of professional «Me-concept».

Professional self-appraisal is a system unity, which is a form of expression of the individual reflection of himself as a special object of cognition, it represents the accepted meanings of professional activities, the measure of focus on the social requirements for the professional activities. Professional self-appraisal operates in two interrelated forms: general and separate – the general accumulates total-neutral individual knowledge about himself as a subject of professional activity, and the separate reflects appraisal of specific mental and physical manifestations and qualities.

Professional self-appraisal is a central component of a personality's professional self-consciousness that is associated with a value attitude to his personal «Me», to the professional qualities and results of professional activities. Self-appraisal as a mechanism of self-regulation is involved in all areas of professional activities.

The level of requirements of a personality, which reflects the complexity of the goals set by a human, is closely connected with self-appraisal, including professional. A man's self-esteem depends on the level of requirements. If a person sets goals that he cannot perform because of certain circumstances, the level of his self-esteem is reduced. In order to raise the level of self-esteem, it is necessary in this case to reduce the level of requirements. The researcher F. Hoppe distinguishes in a structural level of requirements two strategies that contradict each other: to maintain self-appraisal at a high level and reduce the level of requirements to avoid failure, in order not to reduce self-appraisal.

A mature personality is able to determine the success or failure in a particular activity as a particular success or failure, but not as a general tendency to do things right or wrong.

In the professional field of a personality there are distinguished a special type of requirements – professional requirements, which refers to the desire of the personality to achieve a specified level of professional activity. For an adequate level of professional requirements the peculiar is a confidence in the own success, readiness to take responsibility for their work, perseverance, the desire for a reasonable risk, satisfaction from the work

process and the obtained result. While inadequate level of professional requirements there are peculiar opposite trends, namely, the production of categorical judgments, the low level of acceptance of responsibility for their own professional activities, targeting own experience as a source of information for others. The level of requirements is formed with the help of self-appraisal as a professional in the past, present and future.

Professional self-appraisal is influenced by the content of professional activities, the results achieved in this work, individual personality traits and properties of a quality being assessed.

An experienced professional employee's self-appraisal is not coming from the opinions of others about him, and from the personal previous experience.

Therefore, professional self-appraisal is a more reliable indicator that allows us to predict our efforts, necessary to be done, and the results of our work in the case where praise is not dependent on the efficiency of the activities.

The main parameters of the professional self-appraisal are the degree of adequacy, criticalness and measure of stability of personality. These parameters are quantitative and qualitative characteristics of self-appraisal. The adequacy of self-appraisal is characterized through the correspondence of self-appraisal or discrepancy with the actual extent of appropriate quality as the subject's self-appraisal. Thus, an important criterion for the adequacy of self-appraisal is the comparison of own self-appraisal with the appraisals of others through the reflective analysis. In this respect, self-appraisal may be adequate, understated or overstated.

The employees with low self-appraisal have the disposition to self-justification in case of failure in the performance of work tasks. They draw conclusions about their personalities after unsuccessful tasks' doing. Low professional self-appraisal does not allow developing cognitive human activity. They are more concerned about their own feelings and expectations of failure and reactions of others.

In contrast, the workers with high self-appraisal are more confident in themselves as the professionals. They make general conclusions about their personalities after achieving positive results. A high self-appraisal makes it possible to focus on the process of solving problems on the task. Overstated self-appraisal leads to a decrease of the results of staff's work, to the formation of a complex of self-importance.

The second criterion of self-appraisal, stability is a positive characteristic of self-appraisal, if it is combined with dynamic, which is the personality's ability to change the height of self-appraisal based on the criteria of analysis of the results of personal activities and behavior, and the effect of objective changes in the requirements of others or his own requirements to himself.

The researcher A. Rean identifies in the professional self-appraisal the following two aspects: operational-activity and personal. Operational-activity aspect of self-appraisal is associated with the assessment of oneself as the subject of professional activity and is expressed in human assessment of his professional level (skills formation) and the level of competence (knowledge system).

The personal aspect of professional self-appraisal is reflected in the appraisal of personal qualities in relation to the ideal image of «Me-professional». Meanwhile, inconsistency of self-appraisal in these two aspects affects the professional adaptation, professional success and professional development of the personality.

Low self-appraisal of the result does not necessarily indicate «the complex of professional inferiority». In contrast, low self-appraisal of the result in combination with high self-appraisal is a potential factor in professional self-development.

Let's consider personal reasons for low self-appraisal of the professional effectiveness of the personality.

The first reason is related to extremely excessive demands to oneself. Excessive demands to oneself is showed by the personalities who want to achieve hundred percent results in all areas of professional activities.

The second reason is a setting for a quick result. In the absence of such quick results the personality is disappointed and does not feel good enough worker.

Low self-appraisal leads an employee to unconstructive emotions that do not contribute to overcoming the stress and increase the risk of professional burnout. This may have strong negative emotions, such as anger, helplessness, confusion, irritation and so on; such a worker can often repeat the words «Should!», «Must!». He is always pessimistic and foresees a bad end «I cannot stand this», «I cannot do this», «I will not succeed». That is, the sense of professional activities and life in general of such an employee is pierced with despair and helplessness.

The conclusion. On the basis of the theoretical and methodological analysis of the problem of the image of «Me-professional» as a component of personality «Me-concept» there has been grounded the professional self-appraisal as a mechanism of professional formation of a personality of future socioeconomic specialists. Based on the findings of contemporary scientists it is noted that professional self-appraisal is a central component of professional self-consciousness of a personality that is associated with a valuable attitude to personal «Me», to professional qualities and results of future socioeconomic specialists' professional activities.

It is proved that the professional self-appraisal is formed under the influence of the professional activities, results, achieved in these ac-

tivities, individual traits of the personality, as well as the peculiarity of the quality being appraised. The main parameters of the professional self-appraisal are the degree of adequacy, criticalness and measure of stability of a personality.

Taking into consideration the peculiarities of the formation of a positive image of Me-professional, there are distinguished the following main stages of this process in the students-future specialists of socio-economic professions: the formation of the future socio-economic specialists' ideal model of a «professional» with the help of the professional interpersonal relationships in the form of the transmission of the personal and professional experience of the teacher; focusing future socio-economic specialists personalities' attention on the comparison of their real and ideal images of Me-professional using interpersonal relationships in the form of a dialogue between the teacher and future professionals; stimulating personal growth and self-improvement of future specialists of socio-economic professions to achieve an ideal image of Me-professional.

doc. PhDr. Ing. Emília Janigová,

*Pedagogická fakulta Katolícka univerzita v Ružomberku,
Ružomberok, Slovakia
emilia.janigova@ku.sk*

Mgr. Zuzana Ferencíková,

*Pedagogická fakulta Katolícka univerzita v Ružomberku,
Ružomberok, Slovakia
ferencikova.zuzana@gmail.com*

Faktory ovplyvňujúce vznik syndrómu vyhorenia u sociálnych pracovníkov

Autorky v článku poukazujú na syndróm vyhorenia u sociálnych pracovníkov. Charakteristiky výkonu práce (t.j. nadmerná záťaž, časové obmedzenia, nedostatočné zdroje na výkon kvalitnej práce), pracovné charakteristiky (práca s ľuďmi) a osobné problémy (nezhody medzi požiadavkami práce a rodinnými požiadavkami a potrebami) sú hlavné faktory spôsobujúce syndróm vyhorenia. Množstvo pracovného odhodlania a úsilia sú kľúčové príčiny vzniku syndrómu vyhorenia (Harrington a kol. 2005). Výsledky viacerých výskumov dokazujú vplyv pracovných podmienok, prostriedkov a nárokov za hlavné faktory vedúce k syndrómu vyhorenia (Houkes a kol., 2003).

Rizikové faktory vedúce k syndrómu vyhorenia podľa Bransforda (2005) sú ťažké prípady klientov, časová náročnosť práce, rôznorodosť

kategórii prípadov, limitácie v možnosti intervencií, ktoré ponúkajú sociálni pracovníci, nedostatok odmeny a uznania za vykonanú prácu, nedostatok sociálnej podpory od nadriadených a kolegov ako aj nedostatok času na vlastnú rodinu.

Samostatnosť pri výkone práce (autonómia práce) je stupeň, resp. miera kontroly pracovníka nad rozpisom vykonania úloh týkajúcich sa jeho práce. Podľa niekoľkých odborníkov (Maslach, Schafeli, Leiter, 2001) nedostatok autonómie v práci obmedzuje pracovníka pri dosahovaní osobného úspechu a dochádza k vytvárania odosobnených vzťahov medzi pracovníkmi. Syndróm vyhorenia je spúšťaný na základe nedostatku kontroly nad prácou a nedostatočným zapojením sa do rozhodovaní, týkajúcich sa práce (Posig, Kickul, 2003).

Sumárne je možné zhodnotiť, že s vyššou mierou prežívania pracovného stresu je vyššia pravdepodobnosť výskytu syndrómu vyhorenia, ako aj pravdepodobnosť podávania vyššieho pracovného výkonu. Autonómia práce a sociálna podpora od kolegov a nadriadených majú priamy vplyv na vznik syndrómu vyhorenia, ale nebol preukázaný priamy vplyv na podávanie nadmerného pracovného výkonu. Sociálni pracovníci, ktorí prežívali vyššiu mieru pracovného stresu v kombinácii s nižšou mierou autonómie práce v náročných situáciách, bol preukázaný častejší výskyt syndrómu vyhorenia (Kim, Stoner, 2009).

Neistota ohľade budúcnosti týkajúca sa zamestnania, sebaúcta pri výkone profesie a nadmerné požiadavky súvisiace s administratívnymi záležitosťami sú ďalšie faktory vedúce k syndrómu vyhorenia (Magennis, Smith, 2005). Rizikové faktory spájané so syndrómom vyhorenia sú tiež nedostatok stimulácie v práci, nízka úroveň samostatnosti v práci, nejednoznačnosť role, ťažkosti pri poskytovaní služieb klientom a nízke profesijné sebavedomie (Lloyd a kol., 2002). V spojitosti so syndrómom vyhorenia bolo realizovaných niekoľko výskumov so zameraním na spokojnosť v práci sociálneho pracovníka (Abu-Bader, 2000; Haj-Yahia a kol., 2000). Bolo dokázané, že vysoká úroveň pracovnej spokojnosti negatívne súvisí so vznikom syndrómu vyhorenia. Z uvedeného vyplýva dôležitosť zamerať sa faktory súvisiace so spokojnosťou v práci (napr. plat, množstvo klientov, pracovná záťaž, autonómia, možnosť profesijného rastu atď.).

Na základe štúdia odbornej literatúry sme zistili, že v danej problematike bolo realizovaných len niekoľko štúdií. Samotnému syndrómu vyhorenia sa venujú viacerí odborníci, avšak nie so zameraním na sociálnych pracovníkov. Pre realizáciu ďalších výskumov v danej oblasti by sme odporúčali zamerať sa na sociálnu inteligenciu, osobnostné premenné, pretože osobnosť pomáhajúceho pracovníka je základným nástrojom pomáhajúcich profesií.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

І.М. Біла,

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
bila-irina@hotmail.com*

Конструювання реальності на етапі дошкільного дитинства

*... Основи, закладені в дитинстві людини,
схожі на вирізані на корі молодого дерева
букви, що ростуть разом з нею та складають
її невід'ємну частину.
В. Гюго*

Творче сприймання, як основний компонент творчої діяльності, має не тільки складну процесуальну специфіку, але й багатогранну онтогенетичну історію. Передумови перцептивних здібностей індивіда, фундамент його картини світу закладаються ще на пренатальному етапі розвитку: під впливом отримуваної інформації формуються нейрони, розвивається сприйнятливність, температурна, сенсорна чутливість, перцептивні та сенсомоторні процеси, які лежать в основі розвитку психіки дитини.

На всіх ранніх етапах розвитку індивіда прослідковується інстинктивна послідовність формування сенсорних дій та перцептивних феноменів, що підпорядковується загальним закономірностям. На орієнтувальному етапі процес починається з того, що дитина діє в практичному плані, за допомогою зовнішніх, матеріальних впливів на предмети. В ході практичних дій та маніпуляцій дитина пізнає світ, вивчає властивості, згодом у неї складаються відповідні орієнтовні перцептивні дії, з'являються деякі уявлення та навички, які теж носять зовні виражений, розгорнутий характер. Виникнення феноменів сприймання найбільш явно можна простежити, спостерігаючи за практичними діями дитини, аналізуючи їх коментарі.

На дослідницькому етапі сенсорні процеси, перебувавши під впливом практичної діяльності, самі перетворюються на своєрідні перцептивні дії, які здійснюються за допомогою рухів рецепторних апаратів і передбачають наступні практичні розумові дії,

здебільшого пошуку аналогів. Змінюється характер орієнтовно-дослідницької діяльності дитини: вона переходить від фізичних дій з предметами до ознайомлення з ними за допомогою зору і тактильних дій. Співвідношення між зором і дотиком майже рівнозначне, поступово зростає роль зору, який управляє тактильними обстежувальними діями. На даному етапі діти знайомляться з просторовими властивостями предметів за допомогою розгорнутих орієнтовно-дослідницьких рухів. При цьому відчуття множаться і групуються. Зовнішні дії передбачають шляхи і результати дій практичних, погодившись з тими правилами та обмеженнями, яким останні підпорядковуються. Дитина цілеспрямовано шукає той чи інший феномен методом спроб і помилок та аналогізування, використовуючи орієнтовно-дослідницькі навички практичних дій.

На евристичному етапі, перцептивні дії згортаються, час їх протікання скорочується, їх ефекторні ланки розмежовуються, і сприймання починає справляти враження пасивного, бездіяльного процесу. Діти набувають здатності швидко, без будь-яких зовнішніх орієнтовно-дослідницьких рухів пізнавати певні властивості об'єкта, шукати аналоги, відрізнити їх один від одного, виявляти зв'язки і відносини між ними, комбінувати і т.д. Провідним видом дій обстеження у дошкільника на основі зорового аналізатора виступає акт розглядання, який набуває самостійного значення, бо не пов'язаний із предметними діями. На даному етапі зовнішні орієнтовно-дослідницькі дії перетворюються в дії ідеальні, в переміщення уваги по полю сприймання. Відбувається інтеріоризація орієнтувальної дії, предметні маніпуляції замінюються відповідними перцептивними операціями з еталонами-уявленнями. При цьому зміст існуючих психічних конструкцій і моделей-репрезентацій у дітей об'єднується, даючи можливість виникнення все більш складних перцептивних феноменів. На цій стадії сприймання вже перетворюється в специфічну «теоретичну діяльність», що включає аналіз і синтез, осмислення та пояснення сприйнятого, пошук аналогів та поєднання. Поступово розвиваючись, сприймання переходить у пов'язане з творчою діяльністю створення художнього образу, естетичне споглядання.

Ефективними методами розвитку та вивчення процесу світосприймання, становлення творчого сприймання у період дитинства є спостереження, аналіз ігрової, художньо-естетичної, продуктивної діяльності (діяльності конструювання, малювання тощо), завдання на творчу уяву («Що зображено на малюнку?», «Що це може бути», «Домалуй»), «Пояснення значення слів» і т.п.

Висновки. Найбільш поширеними джерелами конструювання реальності, формування перцептивного досвіду світосприйман-

ня дитини та розгортання творчих процесів у дошкільному віці є: бесіди з близькими дорослими, спостереження за навколишнім, заняття в дошкільному навчальному закладі, читання художньої літератури, прогулянки в природі, розвивальні ігри, телебачення, персональний комп'ютер, екскурсії тощо.

Розвивальний простір, у якому зростають діти повсякчас включає спорт, музику, книги, медицину, художнє мистецтво, природу, подорожі, Біблію і т.п., а найбільш ефективними засобами розвитку творчого сприймання у дошкільному віці є: ігри, художні твори для дітей, природа, природний матеріал, мистецтво, творчі вправи тощо. Розроблений шерег творчих завдань та рекомендацій також сприяє активізації кількісних та якісних змін процесу образотворення, творчого сприймання у дітей.

Важливо починати перцептивний розвиток з перших днів життя і продовжувати його впродовж усього періоду життя, використовуючи сенситивні періоди та ефективні методи, будуючи фундамент творчої особистості.

Г.С. Венгер,

*аспірант кафедри загальної та соціальної психології,
Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна
vengeranna@rambler.ru*

Емпіричний аналіз рольових стосунків у дистантній сім'ї

Сучасний етап розвитку українського суспільства зумовлює зростання інтересу до збільшення дистантних сімей. Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: питання типології сімей, їх специфіка, основні проблеми та види психологічної допомоги А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, Д. Видри, Д. Віткіна, Л. Виготського, Е. Еріксона, В. Сатир, Г. Фігдора, К. Хорні, К. Юнга, та ін. Їх дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених О.І. Бондарчук, Ю.В. Борисенком, В.Н. Дружиніним, О.І. Захаровим, Е.Г. Ейдемільлером, Г.С. Костюком, І.С. Коном, Т.М. Титаренко, В.М. Целуйком.

Дистантні сім'ї досліджувались невеликою кількістю науковців, а саме Г.В. Байзетінова, Н. Гордієнко, О. Двіжона, В.І. Зацепін, Н. Куб'як, Л.Р. Мудрик, М. Олійник, А.В. Портнова, Я.М. Раєвська, А.Л. Цинцарь. Вивчення ролі сім'ї як найважливішого соці-

ального інституту знаходимо у працях класиків – О. Конта, П. Сорокіна, Г. Спенсера, Т. Парсонса та ін. Детальне вивчення рольових відносин залишилось поза увагою дослідників. Тому ми вважаємо цю тему актуальною та потрібною для детального вивчення.

Результати дослідження. Вибірка дослідження складалась із двох підвбірок. Першу підвбірку склали респонденти, які мали чи мають досвід сімейного життя у форматі традиційної (повної) сім'ї ($n = 90$), другу підвбірку сформували досліджувані, які мають досвід сімейного життя у дистантній сім'ї ($n = 70$). Середній вік досліджуваних склав у першій підвбірці – 33,88 років зі стандартним відхиленням 6,95 років, у другій – 35,26 років зі стандартним відхиленням 7,16 років. Обидві підвбірки характеризувались приблизно однаковим загальним сімейним стажем: у першій підвбірці – 7,25 років зі стандартним відхиленням 3,83 років, у другій – 7,39 років зі стандартним відхиленням 4,28 років. Згідно F-критерію статистично значущих розбіжностей між цими підвбірками за вказаними параметрами не виявлено ($p > 0,05$).

Гендерний склад підвбірок був наступним. Серед респондентів, що мають досвід традиційного сімейного життя переважали жінки ($n = 61$; 67,8%), чоловіки склали не більше однієї третини ($n = 29$; 32, %). Серед тих респондентів, які мали досвід дистантного сімейного життя, розподіл за статтю був рівний: частка чоловіків та жінок становила не більш 50% ($n = 35$). Слід зазначити, що за критерієм хі-квадрат встановлено, що ці дві підвбірки суттєво розрізнялись одна від одної за гендерним складом ($\chi^2 = 5,18$; $p = 0,03$). Оскільки формування дистантної сім'ї викликано чинниками специфіки професійної діяльності, то незбалансованість контрольної та експериментальної вибірки за параметрами рівня освіти, сфери діяльності, перебування у відрядженні, перебування за кордоном – не пов'язана з невірним формуванням контингентів дослідження, а є очевидно сталими характеристиками, які відрізняють традиційні сім'ї від дистантних. Це дає можливість на подальших етапах дослідження порівнювати контрольну й експериментальну за соціально-психологічними та деякими іншими параметрами.

Розглядаючи слідом за С. Мінухіним та Ч. Фішманом (1998) сімейні ролі як сталі функції сімейної системи, закріплені за кожним з її членів, ми включаємо в поняття «роль» бажання, переконання, почуття, цілі, цінності й дії, які очікуються або приписуються члену родини і ставимо за мету з'ясувати, наскільки нормативною чи дисфункціональною є рольова структура досліджуваних сімей. Адже показником дисфункціональності сімейної системи служить поява патологізуючих ролей, які дозволяють сім'ї як системі зберігати

стабільність, однак у силу своєї структури й змісту виявляють психотравмуючий вплив на її членів (2010).

Висновки. Отримані дані можуть бути використані при підготовці майбутніх фахівців у викладанні психології сім'ї, в практиці викладання навчальних курсів «Психологія сім'ї», «Соціальна психологія», «Сімейне консультування», застосовуватися в тренінговій роботі, в сімейному консультуванні, розробці подальших програм вивчення сімейно-шлюбних відносин, практичних рекомендацій по стабілізації сім'ї, проведенні профілактичної роботи з психологічної підготовки молоді до сімейного життя. Теоретичні висновки можуть стати методологічною базою при обговоренні проблем ролевих відносин у сім'ї, у впровадженні спецкурсів при підготовці фахівців із соціальної роботи, а також в організації виховної роботи з випускниками шкіл.

Список використаних джерел

1. Байзетінова Г. В. Особливості Я-концепції підлітків, батьки яких тривалий час перебувають за кордоном. Батьки-заробітчани / Г. В. Байзетінова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 5. – С. 56–58.
2. Голод С.И. Сексуальность, гендер и семья: социологическая интерпретация / С.И. Голод // Человек. – 2004. – № 5. – С. 152–159.
3. Куб'як Н. Роль соціального педагога в організації опіки дітей з дистантних сімей // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.271. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – С. 80.

Броніслав Вичавський,

*доктор гуманітарних наук, Навчальний Комплекс у Копитовій
Підкарпатського воєводства, м. Копитова, Республіка Польща
bwwk@interia.pl*

Активізація старших людей – ціль сучасної освіти

У дослідженні порушується питання виникнення і функціонування Університетів Третього Віку (УТВ). В епосі подій, що швидко змінюються, вони відіграють важливу роль і виконують відповідні функції у задоволенні людських потреб, прагнень і очікуваних надій. Для того, щоб такий стан речей міг дійсно реалізуватися, потрібна мотивація (внутрішня і зовнішня), яка спонукатиме і створю-

ватиме відповідні умови для ефективних дій. У нинішній час старші особи, які беруть участь в УТВ, звертають увагу на такі мотиви:

- а) спроба здобути новий досвід,
- б) бажання реалізувати себе в нових викликах,
- в) виконання чогось доброго на користь ближнього,
- г) потреба у контакті з іншою людиною,
- д) нав'язування нових знайомств.

Такий спосіб мотивування старшого покоління дозволяє формувати відповідні цінності і позиції, які знаходитимуть віддзеркалення у кожній сфері їх життя. Однак, варто зазначити, що метою УТВ є не тільки поліпшення життя, але й робота над розвитком і покращанням умов життя старших осіб. Цю проблему висвітлюють в своїх наукових працях такі автори, як: Ч. Купісевич, М. Купісевич, В. Оконь, О. Чернявська, І. Ласка.

Слід підкреслити, що в нинішній епосі спостерігається значне зростання старіння суспільства, тому потрібно було реформувати вищі навчальні заклади для потреб відповідних вікових груп, а також для тих осіб, які досягли пенсійного віку. Участь в УТВ дозволяє забути про існуючі життєві проблеми, заповнює порожнечу після виходу на пенсію, дозволяє їм наново відкритися на світ. Перебування учасників на заняттях пристосоване відповідно до потреб і вимог слухачів. Метою діяльності УТВ є з одного боку прагнення поліпшити якість життя, а з другого створення відповідних умов для участі у:

- а) навчальному процесі різних галузей знань,
- б) реалізації особистих інтересів,
- в) збереженні фізичної і психічної справності,
- г) культурному і громадському житті.

Окрім того, університети виконують відповідні функції: інтелектуальні, культурні, суспільні, художні і до того ж залучають учасників до загальносуспільних подій. Х. Демел і Х. Шварц, автори доповіді ЮНЕСКО під назвою «Здоров'я і освіта», пишуть про переваги розвитку УТВ, відповідно до яких навчання старших осіб в Університетах Третього Віку сприяє:

- розвитку особистості,
- переказу суспільству особистого досвіду,
- налагодженню і підтриманню суспільних зв'язків,
- актуалізації знань і розвитку зацікавленості,
- пробудженню творчих позицій,
- активізації до участі в громадському житті,
- позитивним відносинам у сім'ї,
- подальшій активній участі в громадському житті,
- справному фізичному стану здоров'я,

- заповненню недоліків в освіті і поповненню знань,
- розумінню змін, що відбуваються у суспільстві.

Науковці вказують на те, що активне залучення в різноманітну діяльність (культурну, суспільну) дозволяє особистості безперервно розвиватися і має вплив на активізацію громадського життя. Окрім того, навчання в УТВ стає стимулом для заповнення порожнечі, яка з'явилась після завершення професійної діяльності, створює можливість для нав'язування нових взаємовідносин у середовищі ровесників, а також є відповідним чинником, що підкреслює відчуття приналежності.

Людам у будь-якому віці і в усіх життєвих періодах потрібне суспільне оточення. Чим старша людина, тим більше вона потребує присутності іншої людини. Слід пам'ятати, що контакти, зустрічі і розмови з іншими людьми збагачують пізнавальну, емоційну і аксіологічну сферу, протидіють самотності, витягують із суспільної ізоляції, нудьги і монотонності щоденного життя.

Висновки. Дослідження, проведені в США, Канаді, Англії і Голландії показують, що «молоді люди, які оточені близькою родиною, мають багато друзів, що належать до різних організацій, пов'язані ідеологією або вірою з іншими людьми, відзначаються кращим здоров'ям, легше справляються у важких ситуаціях і несуть менші негативні наслідки стресових ситуацій».

«Університети третього віку спрямовані на те, щоб період старості був періодом повноцінного життя, наповнений тим, що варто робити, у що людина настільки ангажується, що навіть готова змінити своє ставлення до світу і людей, якщо це виявиться правильним».

Список використаних джерел

1. Czerniawska O., Edukacja osób Trzeciego Wieku, [w:] T. Wujek, Wprowadzenie do andragogiki. – Warszawa, 1996. – S. 232-233.
2. Kędziora-Kornatowska K., Kompendium pielęgnowania pacjentów w starszym wieku. – Lublin, 2007.
3. Konieczna-Woźniak R., Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. – Poznań, 2001.
4. Kupisiewicz Cz. Słownik pedagogiczny / Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. – Warszawa, 2009. – S. 186.
5. Lalak D. Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej / D. Lalak, T. Pilch. – Warszawa, 1999. – S. 148.
6. Laska E. I. Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka / E. I. Laska. – Rzeszów, 2007. – S. 109.
7. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa, 2001.
8. Paluch M. Człowiek w zmieniającym się społeczeństwie, [w:] Spór o rozumienie wolności / M. Paluch. – Sanok 2007. – S. 18.

9. Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych / pod red M. Dzięgielowska. – Łódź, 2000.
10. Szarota Z. Gerontologia społeczna i oświatowa / Z. Szarota. – Kraków, 2004. – S. 79.
11. Szatur-Jaworska P. Błędowski, Podstawy gerontologii społecznej. – Warszawa, 2006.
12. Wnuk W. Kompensacja czy kontynuacja rozwoju poznawczego słuchaczy UTW, [w:] Zych A. A., Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej. – Katowice, 1999.

Tamara Gotowicka,

*dziennikarka i doktorantka na Wydziale Neofilologii w Katedrze Italianistyki na Uniwersytecie Warszawskim, Warszawa, Polska
artidea@kosmetykaikosmetologia.pl*

Włoska prasa dla kobiet jako odzwierciedlenie zmiany pozycji i zainteresowań kobiet w XVIII wieku

Narodziny i rozwój prasy kobiecej wzbudzają w ostatnich latach duże zainteresowanie badaczy zajmujących się zarówno historią prasy, jak i problematyką kobiecą. Zjawisko to wiąże się ze wzrastającym znaczeniem mediów we współczesnym świecie. Media kreują obraz świata i wpływają na świadomość odbiorców, edukują, przekazując społeczeństwu określone wzorce. Możemy też zauważyć duży wpływ środków masowego przekazu na kształtowanie pozycji i znaczenie kobiet w świecie. Z historią powstania prasy kobiecej, jej rozwojem, wiążą się bowiem dzieje kobiet, ich zmieniająca się w społeczeństwie rola. Zagadnienia te są niezwykle interesującym tematem dla badaczy. Powstanie prasy przeznaczonej dla kobiet świadczy o ich rosnącej pozycji i roli oraz zmianach zachodzących w społeczeństwie. W tym również stosunku społeczeństwa do spraw dotyczących kobiet.

Narodziny prasy kobiecej wiążą się też z rozwojem czytelnictwa w XVIII wieku i podnoszeniem się poziomu wykształcenia społeczeństwa. Nie bez znaczenia na ten rozwój miał wpływ postęp techniczny, modernizacja, rozwój nowoczesnego społeczeństwa przemysłowego oraz zainteresowanie kwestią kobiecą w wyniku zmian w sferze politycznej, społecznej, ekonomicznej oraz obyczajowej.

Na dalszy rozwój prasy kobiecej miały wpływ także dążenia kobiet do emancypacji. Europejska prasa kobieca pojawiła się w XVIII wieku. Jednak już w XVI i XVII wieku istniały pierwsze tytuły stworzone z myślą o kobietach. Powstały one dzięki fascynacji pięknem, estetyką.

Na początku poświęcone były wyłącznie modzie, strojom, które w kolejnych wiekach odegrały znaczącą rolę w kształtowaniu gustu. Tematyka poświęcona strojowi i stylowi bycia znalazła więc oddzielną niszę na rynku wydawniczym. Następnym tego był charakterystyczny dla początków kultury masowej awans wartości kobiecych. W 1586 roku, Josse Amman, malarz szwedzki, zaprezentował przegląd mody kobiecej w Europie w publikacji wydrukowanej we Frankfurcie – «*Gynasceum, sive Theatrum Mulierum*»- (*The Gynasceum or Theatre of Women*), która została uznana za pierwszy magazyn mody. W 1759 roku Madame de Beaumer założyła – *Le Journal des Dames*, w 1778 powstał pierwszy tytuł poświęcony modzie, który w 1797 roku przyjął nowy tytuł – *Journal des dames et des modes pod kierownictwem J. David'a z rysunkami E. Isabey, J. Devéria, J. Garnerey*. Z tych właśnie francuskich tytułów czerpali inspiracje włoscy wydawcy, tworząc pierwsze czasopisma dla kobiet. Czasopisma te zawierały rubryki poświęcone modzie, jednak stopniowo pojawiały się w nich także artykuły dotyczące dbałości o elegancję wewnętrzną, czyli o przymioty charakteru, dobre wychowanie oraz etykietę. Nie brak w nich było treści literackich, tematów poświęconych kulturze, a także polityce. Zatem można przychylić się do opinii Andrzeja Banacha «(...) *Być może, że jednym z celów mody jest także wyrażenie pewnych spraw, inaczej niewypowiedzianych, i zwrócenie na nie uwagi innych osób*». (Andrzej Banach, 1957 : s. 47). Stąd zainteresowanie wydawców, jak również czytelników tego typu publikacjami, w których moda umożliwiła kontakt ze społeczeństwem.

Periodyki dla kobiet, oprócz prezentowania mody, od samego początku poruszały tematy poświęcone sprawom społeczeństwa, polityce, kulturze, literaturze oraz edukacji. W historii prasy kobiecej we Włoszech należy zwrócić szczególną uwagę na historyczny wymiar pracy wielu kobiet w imię ideałów narodowych czy społecznych. Bowiem właśnie na łamach prasy kobiecej mogły one prowadzić walkę o przetrwanie wartości narodu i prezentować idee zjednoczenia Włoch.

Pierwsze czasopisma skierowane do kobiet pojawiły się we Florencji. W latach 1770-1771 ukazywał się miesięcznik *Toelette*, który wbrew tytułowi miał charakter literacki. W 1775 roku pojawiła się *Biblioteca Galante*. Na łamach tych czasopism czytelniczki znajdowały porady dla dam, przyszłych żon, matek oraz informacje z przesłaniem edukacyjnym. W *Toelette* obok kolumn poświęconych modzie, poradom dotyczącym pielęgnacji, drukowano też opowiadania w dialekcie toskańskim, które miały wzbudzić zainteresowanie literaturą. Również we Florencji w latach 1781-1823 zaczął ukazywać się *Giornale delle Dame*. Czasopismo o podobnym tytule – *Giornale*

delle dame e delle mode di Francia ukazywało się w Mediolanie w latach 1786 – 1797. Był to pierwszy ilustrowany dziennik, który inspirował się francuskim tytułem – *Cabinet des modes*. Od 1793 roku zmienił nazwę na – *Giornale delle nuove mode di Francia e d’Inghilterra*. W 1792 roku w Mediolanie założono – *Taccuino della moda e del buon gusto*. W Wenecji w latach 1786-1788 powstało czasopismo, jak podkreślano dla płci pięknej, «dedicato al bel sesso» – *La donna galante ed erudita*, stworzony na wzór paryskiego tytułu – *Giornale delle dame e delle mode di Francia*. Kolejnym tytułem ukazującym się w 1791 roku na lagunie był – *Magazzino di tutte le mode e del buon gusto*. Jednym z najpoczytniejszych czasopism dla pań, które odniosło duży sukces wydawniczy był tytuł stworzony w Mediolanie przez Caroline Arienti Lattanzi – *Il Corriere delle Dame*. Ukazywał się od 1804 do 1875 roku, a przez dziesięć lat, do 1818 roku, tworzyła go Lattanzi. Dziennikarka zasłynęła m.in z wygłoszonego w 1797 roku artykułu w Accademia di Pubblica Istruzione w Mantui, pt. «*La schiavitu’ delle donne*», w którym walczyła o prawa dla kobiet, krytykowała metody dotychczasowego wychowania i wskazywała konieczność stworzenia nowego prawodawstwa w kwestii rozvodu i praw kobiet. Na łamach ósmio-stronicowego czasopisma, obok szkiców mody francuskiej, ukazywały się reklamy mody z Mediolanu. Lansowano w nim osiągnięcia przemysłu odzieżowego oraz rodzimych manufaktur, które w tych latach przeżywały rozkwit. W *Il Corriere* czytelniczki znajdowały też fragmenty z literatury, poezji, kronikę teatralną, artykuły poświęcone sprawom rodziny, wskazówki jak zachować się i jak wychowywać dzieci, informacje dotyczące higieny oraz pielęgnacji. Nowością i walorem *Il Corriere* były rubryki z aktualnymi informacjami dotyczącymi polityki. Czasopismo zaangażowane było w sprawy zjednoczenia Włoch, stąd publikowano w nim treści rewolucyjne. Dzięki prasie kobiecej możemy obserwować, jak zmieniała się rola kobiety w społeczeństwie. Będąc cennym źródłem informacji, periodyki kobiece uczestniczyły w polityce, sprawach społecznych, narodowościowych. Wyznaczały styl życia, ukazywały wzory do naśladowania oraz edukowały, angażując się w krzewienie literatury i kultury.

Г.А. Губарева,

*старший преподаватель кафедры психологии,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь
mag1962@mail.ru*

Представления о дружбе подростков из семей с различными стилями воспитания

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска путей более эффективной психологической помощи подросткам, остро переживающим жизненные проблемы. 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, стилей 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 этой 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 нашем 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). Полученные данные представлены в *таблице 1*.

Таблица 1

Уровни в зависимости от характера изображения сверстника у подростков из семей с различными стилями воспитания

Стиль воспитания	Уровни		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Демократический стиль	16%	79%	5%
Авторитарный стиль	6%	94%	-
Либеральный стиль	15%	85%	-
Противоречивый стиль	9%	91%	-

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). Полученные данные представлены в *таблице 2*.

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)). Результаты представлены в *таблице 3*.

Таблиця 2

Уровни эмпатийности у подростков из семей с разными стилями воспитания

Стили воспитания	Уровни эмпатийности				
	Очень высокий уровень	Высокий уровень	Нормальный уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
Демократический стиль	-	43%	48%	9%	-
Авторитарный	12%	19%	63%	6%	-
Либеральный	-	31%	61%	8%	-
Противоречивый стиль	-	36%	64%	-	-

Таблиця 3

Оценка поведенческого компонента у подростков из семей с разными стилями семейного воспитания

	Значения итогового балла		
	Высокие значения	Средние значения	Низкие значения
Демократический стиль	59%	39%	2%
Авторитарный стиль	56%	44%	-
Либеральный стиль	69%	23%	8%
Противоречивый стиль	54%	36%	10%

Анализ данных исследования поведенческого компонента отношений к дружбе в подростковом возрасте (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 отно-

шення к дружбе подростков с различными стилями воспитания в семье отсутствуют.

Выводы. 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.

Материалы данной работы могут быть использованы в практике учителей старших классов, в работе практического психолога, а также для родителей в целях психологического просвещения.

О.В. Гудима,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

g-ul@yandex.ru

Психолого-педагогічні чинники формування моральності в учнів молодшого шкільного віку

До завдань нашого дослідження входило здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем моральних вчинків; визначення детермінант становлення моральності на різних етапах розвитку молодших школярів тощо.

О.В. Скрипченко створив модель становлення моральності, яку він розглядає як динамічну структуру, до якої входять такі складові як: зміст моральних цінностей і норм, пов'язаних із моральними вчинками молодших школярів; інформація, яка доходить до учнів молодшого шкільного віку від оточуючих людей, літературних творів про моральні цінності (вартості) та норми; формування в учнів різних рівнів уявлень про моральні цінності (вартості) і норми моральних вчинків; самоаналіз власних дій, вчинків наявних в учня уявлень про моральні цінності (вартості) та норми; оцінка морально-го вчинку учня з боку вчителя, батьків, інших людей [6].

Спеціальних робіт, у яких би досліджувались чинники становлення моральності, ми не знайшли. Але в окремих роботах є положення, з яких можна судити про окремі згадані чинники. Розглянемо деякі з них.

Г.Є. Залеський пов'язував становлення у вихованця моральних вчинків із його етичними знаннями і способами їх реалізації у соціальній поведінці [4] та вважав, що етичні знання і способи їх реального застосування у соціальній поведінці є єдиною умовою, яка визначає становлення морального вчинку вихованців. Близьку думку до цієї висловив І.Д. Бех, але на відміну від положення Г.Є. Залеського, І.Д. Бех звернув увагу на свідоме прийняття вихованцем моральної норми, яке відбувається у процесі самоставлення [2, С. 248]. Ми вважаємо, що свідоме засвоєння етичних знань і способи їх реалізації у соціальній поведінці є одним із чинників, які впливають на становлення моральності у молодшому шкільному віці.

В.А. Роменець [5] пов'язував становлення вчинку із соціальними нормами, притаманними соціуму (мікрогрупі, групі тощо), у якому знаходиться вихованець. Положення про роль соціальних норм, якими керуються у мікрогрупах було розвинуте І.Д. Бехом.

Соціальні норми поведінки притаманні для оточення, в якому знаходиться вихованець, норми і цінності, які є провідними у лідерів мікрогрупи слід зарахувати до одного із чинників становлення моральності у вихованців.

В.Г. Лавренко, Г.І. Морєва, Л.С. Сапожнікова, Є.В. Субботський та інші пов'язували моральні вчинки із ситуаціями, які виникають у вихованців у реальних умовах [7]. На нашу думку, ці ситуації можна зарахувати до одного із чинників становлення моральності.

І.Д. Бех, звернувши увагу на очікування вихованцем моральних дій, таких, які були у подібних ситуаціях, зазначає: «Зважаючи на те, що у вчинку вихованець проявив народжувану особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо нього атмосферу очікування подібних моральних дій. Такий етап сприяє їх появі, бо суб'єктові важко протиставити соціальним очікуванням через їх сильний вмотивований вплив. Саме в цьому сенсі логічним є висновок, що особистісна цінність створюється вчинками» [1].

Створення вихователем ситуації, при яких вихованець міг очікувати задоволення пережити у минулому при здійсненому ним моральному вчинку можна, на нашу думку, віднести до одного із чинників становлення моральності.

Науковці М.Й. Боришевський і І.Д. Бех пов'язують моральні вчинки виконавців із їх самосвідомістю, зокрема із здатністю оцінити себе. Так, І.Д. Бех зазначає: «Педагог, звертаючись до ви-

хованця, пропонує йому оцінити себе, а отже пережити радість за свій конкретний вчинок, за проявлену справедливість чи чуйність, за доброту чи уважність. Водночас педагог наголошує, що він пишається тією чи іншою проявленою вихованцем моральною якістю... За подібних дій вихователя його моральні спонуки виступають як суб'єктивне підґрунтя для гордості, набувають домінуючої позиції у внутрішньому світі і таким чином входять до образу «Я» [1, с. 247].

На нашу думку, самооцінку вихованця можна зарахувати до одного із чинників становлення моральності у молодшому шкільному віці.

М.Й. Боришевський звернув увагу на зв'язок морального вчинку з мотивами поведінки та на відношення вихованця до правил поведінки [3]. На нашу думку, мотиви поведінки і відношення до правил поведінки можна зарахувати до одних із багатьох чинників становлення моральності вихованців.

Близьку до думки М.Й. Боришевського висловив І.Д. Бех, поєднавши моральний вчинок із формуванням спонуки: «Оптимальною вважається така взаємодія, за якої спричинена у вихованні під впливом педагога моральна спонuka втілюється у відповідному вчинку. Психологічна природа його така, що сам акт здійсненого вчинку справляє зворотну дію на детермінуючий його мотив, дещо збільшуючи його спонукальну силу, а отже і стійкість» [1, с.245].

Аналізуючи моральні вчинки особистості, К.М. Вентцель звернув увагу на вольові якості особистості, зазначивши, що «рішення має утримуватися у свідомості так довго, на який проміжок часу воно сягає. Якщо моє рішення має на увазі все життя, то я мушу його пам'ятати все життя, щоб воно постало певним моментом при здійсненні мною тих чи інших вчинків» [1, с.246]. Вольові якості особистості ми також зараховуємо до чинників становлення моральності.

Висновки. Отже, на основі аналізу праць психологів, ми виділили такі чинники становлення моральності: усвідомлення і розуміння вихованцями моральних норм, етичних цінностей, притаманних соціуму (мікрогрупі, групі, суспільству тощо); адекватна оцінка вихованцем моральних дій оточуючих його людей, літературних персонажів, героїв кінофільмів, тощо; самооцінка вихованцем власних моральних дій; створення вихователем ситуацій, при яких вихованець міг очікувати задоволення, пережити в минулому, при здійсненні ним морального вчинку; мотиви поведінки вихованця; взаємодія вихователя з вихованцями пов'язана із спонукуванням до позитивних дій; вольові якості вихованців.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн./ І.Д. Бех // Кн. 1: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади : Навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн./ І.Д. Бех // Кн. 2: Особистісно орієнтовний підхід: науково-практичні засади : Навч.-метод. посібник. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей/ М.Й. Боришевський. – К. : «Знання», 1979. – 48 с.
4. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений/ Г.Е. Залесский. – М. : Наука, 1982. – 230 с.
5. Основи психології: Підручник/ [За загал. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця]. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.
6. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання. – Видання друге доповнене/ О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2004. – 700 с.
7. Якобсон С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников/ С.Г. Якобсон, Г.И. Морева// Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 34–41.

Н.В. Жилияк,

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
загальної та практичної психології,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
NatalieZhylyak@ukr.net*

**Теоретико-методологічні підходи щодо
функціонування смислових завдань моторних дій**

Передумови вивчення смислу в психології як ідеї, ідеального змісту, інформації, що її несе та чи інша подія, ситуація, предмет, дія полягали першопочатково у прагненні зрозуміти цю дефініцію як явище свідомості, причому не виходячи за межі самої свідомості (А.Біне, Вандер Вельдт, Е.Тітченер, Ф.Бартлетт та інші). Натомість другий підхід полягав у прагненні науковців зрозуміти суть смислу шляхом аналізу життєдіяльності людини, її реальної взаємодії з навколишнім світом (Л.Виготський).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що ідея Дж.Берклі про поєднання психічного та фізичного м'язовими рухами та їх від-

чуттями була розвинена у трактаті про відчуття Е.Кандільяка, а Г.Спенсер і О.Бен підкреслили, що без м'язових відчуттів неможливо поєднати внутрішнє та зовнішнє у поведінці суб'єкта. Водночас, в їх працях з цієї проблеми йдеться про дуалізм, а не про причинний зв'язок [1].

Роль психомоторики у процесах пізнання і практичного впливу на навколишнє середовище на ґрунті матеріалістичних та детерміністичних засад ґрунтовно досліджували І.Сеченов, Т.Рібо, О.Самойлов, М.Озерецький, М.Гуревич, М.Лебединський та інші. З позиції діяльнісного підходу психомоторні феномени вивчали: М.Бернштейн (цільова детермінація поведінки людини), О.Леонтьєв (відновлення рухів після поранень), О.Запорожець (онтогенез психіки як орієнтувальної діяльності), О.Лурія (виявлення афективних комплексів), Б.Ананьєв (психічні та рухові компоненти в діях) [2].

Науковці спрямовують увагу на дослідження механізмів керування психомоторними виявами. Починаючи з Р.Декарта, який своїми працями створив потужний стимул для переходу психологічного знання з суто філософських на емпіричні засади; Т.Гобса, який створив систему психології, що містить основи для розвитку матеріалістичної детерміністської схеми керування поведінкою (асоціації); Г.Лейбніца, який констатував, що сприймання залежить від досвіду суб'єкта (аперцепція) і означив певну циклічну схему функціонування цього процесу; Д.Берклі, який застосовував схему рефлексорного кільця у своїй теорії, що пояснювала функціонування зору; і завершуючи Дж. Дьюї, який остаточно сформулював у своїх працях принцип зворотнього зв'язку, здійснювали пошук адекватного пояснення стимулу і логічного завершення дії [3].

М.Ланге, М.Бернштейн, П.Анохін, Л.Чхаїдзе та інші вчені теоретично та емпірично поглибили розуміння механізмів керування діями і акцентували увагу на значенні для цього процесу смислових завдань. Багатомірність смислових завдань моторних дій із застосуванням системи понять, які розкривають різні особливості та сторони образного відображення: образ – мета, концептуальна модель, оперативний образ досліджували Є.Ільїн, В.Клименко, С.Лазуренко, О.Малхазов, В.Озеров, А.Шинкарюк та ін.[2; 3].

Для розуміння особливостей реалізації смислових завдань у функціональних органах доцільно застосовувати теорію рівнів побудови рухів, розроблену М.Бернштейном, яка дозволяє віднайти відповідь на питання, чому суб'єкти психомоторної активності виконують одні дії краще за інші. Це можливо тому, що функціональні можливості різних рівнів побудови рухів у одного й того ж суб'єкта різні. Особливо парціальність функціональних можливостей суб'єктів на різних рівнях нервової системи помітна у дітей-олі-

гофренів. Іноді вони спроможні краще виконати складнішу дію, а гірше простішу (М.Вайзман, М.Козленко, В.Синьов, О.Хохліна).

Висновки. Отже, можна говорити про відсутність певного загального показника психомоторної обдарованості людини, що у процесі розвитку умінь регуляції моторних дій вимагає від суб'єкта активності щоразу удосконалюватись у конкретній координаційній дії і не дає можливості здійснити загальне координаційне налаштування (Л.Бурлачук, К.Гуревич, Є.Льїн та інші).

Як відомо, програмові вправи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів позитивно впливають на їх психомоторні можливості за конкретними факторами. Це дозволяє висунути припущення про необхідність такого поєднання вправ, яке дозволить покращити координаційні можливості суб'єкта і підготувати його для виконання різноманітних психомоторних дій.

На нашу думку, здійснити таке загальне координаційне налаштування студентів на виконання широкого спектру моторних дій можна за допомогою системи вправ, в яких представлені як провідні всі рівні побудови рухів.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности / Н.А.Бернштейн; под ред. О.Г. Газенко; изд. подгот. И.М. Фейгенберг. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
2. Малхазов О.Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія / О.Р. Малхазов. – К. : Євролінія, 2002. – 320 с.
3. Шинкарюк А.І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А.І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

О.В. Зінченко,

*аспірант лабораторії нових інформаційних технологій навчання,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
zin4enko.alexandr2014@yandex.ru*

Когнітивні зміни особистості в інтернет-середовищі

Появу Інтернету, без перебільшення, можна назвати однією із найбільш значущих суспільних подій сучасності, що стала основою

для створення принципово нового типу соціально-психологічної реальності. Актуальність вивчення психологічних характеристик інтернет-середовища спонукає до суттєвої диференціації та інтенсивності досліджень, проте тема пізнавальних змін в інформаційному просторі є недостатньо розкритою. Проблема когнітивних перетворень, що відбуваються з підлітками при перебуванні в Інтернеті, вимагає аналізу та систематизації наявного теоретичного матеріалу. Це допоможе підготувати методологічну базу для емпіричних досліджень та розробки корекційних програм.

Існує низка суб'єктивних та об'єктивних чинників, що регулюють активність у мережі. Т. Г. Веретенко на основі аналізу теоретичних праць виокремлює такі компоненти діяльності в Інтернеті: пізнавальний, комунікаційний, ціннісний, поведінковий [2].

Якщо говорити про пізнавальний аспект інтернет-активності, то науковці часто розглядають його в контексті вікових особливостей користувачів. Так, на основі емпіричних даних О. О. Сакбаєв висловлює думку, що у підлітків з високим індексом комп'ютерної орієнтації характерні: висока осмисленість життя, інтернальний локус контролю, домінування мотивації досягнення успіху та зосередженість на майбутньому, більш усвідомлені мотиви самореалізації та взаємодії з комп'ютером [7].

У праці Ю. М. Кузнецової і Н. В. Чудової з'ясовуються окремі аспекти прояву пізнавальних процесів у інтернет-середовищі [6]. Вчені приходять до висновку, що отримання нових знань в Інтернеті можливе лише за рахунок символічних, позатілесних дій, – у рамках образних структур, моторні компоненти яких вироблені за межами віртуальності. У цілому автори вважають, що інформаційні технології за певних умов можуть стимулювати розвиток інтелектуальних здібностей. Проте оптимізм автора розділяють далеко не всі дослідники.

Так, Л. О. Кондратенко наголошує на можливості появи так званої «когнітивної розгубленості», що проявляється в труднощах орієнтування в потоках інформації: на використання гіпертекстових посилань накладає відбиток індивідуальне світосприймання користувачів, тому за однаковими посиланнями може бути сховано різний особистісний зміст [3].

Виокремлюють низку характерних рис ментальної моделі людини, що перебуває в Інтернеті: 1) пошук інформації займає мінімальний час, що наближує до безпосереднього темпу мислення людини; 2) необмежений доступ до даних мережі значно покращує процеси пам'яті; 3) можливість масової комунікації в реальному часі, що спричиняє активізацію почуття внутрішньої свободи особистості; 4) культ суб'єктивної публічності людини – сміливе висловлення

власних думок та прагнення захищати свою точку зору (основою є анонімність як гарантія особистої безпеки); 5) мережеві структури об'єднують їх користувачів у цілісний організм без єдиного центру: з'являється ілюзія рівності [4]. Узагальнюючи ці характеристики, можна говорити про феномен мережевого мислення як такого, що враховує взаємодію підсистем світу і відрізняється специфічними характерологічними особливостями особистості.

Основним висновком експериментальних досліджень Л. М. Бабаніна та А. І. Нафтульєва є теза про відмінність динаміки поняттєвого мислення залежно від ситуації спілкування (реального чи комп'ютерного) [1].

Для пояснення когнітивних змін, що відбуваються під впливом мережі також використовується термін «кліпове мислення» у розумінні дискретного, уривчастого процесу отримання інформації, коли світ сприймається як мозаїка розрізнених фактів і явищ. О. Фельдман вважає наслідком цього феномена низьку шкільну успішність підлітків разом з послабленням почуття відповідальності та співпереживання [8].

Щодо вивчення подібних явищ у шкільному віці, то одним із найбільш ґрунтовних є дослідження А. В. Кузнецової, яка вивчала пізнавальні процеси інтернет-активних старших підлітків. Учена вважає, що розвиток когнітивних здібностей у віці 14-16 років визначається «тривалістю систематичної різноцільової взаємодії з ресурсами мережі і виявляється у різній ефективності реалізації психічної пізнавальної діяльності» [5, с. 188]. Результати цих досліджень свідчать, що залучення до інтернет-діяльності потребує максимальної активізації когнітивного процесу: властивості віртуального простору відрізняються від реального світу, і мислення особистості спрямоване на вирішення специфічних завдань. Отже, формуються кардинально нові способи обробки інформації. Також, у школярів, які тривалий час користуються мережею, фіксуються достатньо високі показники мнемічних та перцептивних механізмів. Проте при підвищенні стажу інтернет-діяльності темпи інтелектуального розвитку можуть знижуватися, що гіпотетично пов'язано з виникненням залежності та ізоляцією від реального світу.

Висновки. У теоретичних джерелах виокремлюють такі феномени інтелектуальних структур особистості, що виникають під час перебування в Інтернеті: мережеве мислення, кліпове мислення, когнітивна розгубленість, які характеризують відсутність системності та чіткої послідовності пізнавальних процесів. Ці явища доцільно аналізувати крізь призму інтернет-комунікації як суттєвого чинника соціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Бабанин Л. Н. Исследование понятийного мышления в общении, опосредствованном компьютером / Л. Н. Бабанин, А. Нафтульев // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2007. – Т. 10, № 2. – С. 327–337.
2. Веретенко Т. В. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків у Інтернет-мережі / Т. В. Веретенко, М. А. Снітко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (84). – 2010 – С. 35–39.
3. Кондратенко Л. О. Проблема побудови когнітивних карт користувачами Інтернету / Л. О. Кондратенко // Технології розвитку інтелекту. – К., 2012. – № 3. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/54
4. Крюкова О. В. Сетевое мышление – феномен современности / О. В. Крюкова // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 7 : [Электронный ресурс]. Режим доступу : <http://human.snauka.ru/2013/07/3558>
5. Кузнецова А. В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14–16 лет : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / А. В. Кузнецова. – Москва, 2011. – 264 с.
6. Кузнецова Ю. М. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.
7. Сакбаев А. А. Различия осознаваемых мотивов у подростков с разной степенью компьютерной ориентированности /А. А. Сакбаев // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии : междунар. науч. конф., 20 апр. 2001 г., Караганда : материалы конф. – Караганда : Каргу, 2001. – С. 172–178.
8. Фельдман А. Клиповое мышление : [Электронный ресурс] / А. Фельдман. – Режим доступу : <http://www.ruskolan.xromo.com/tolpa/klip.htm>

dr Beata A. Zięba,

adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej

Uniwersytetu Rzeszowskiego w Rzeszowie, Rzeszów, Polska

bea.zieba@gmail.com

Formy pomocy i wsparcia w społecznej readaptacji osób opuszczających zakłady poprawcze i zakłady karne

Opuszczając mury zakładu poprawczego czy też zakładu karnego, jednostka z pewnością ma wiele obaw i lęków przed wejściem

i zaadoptowaniem się do pewnych ról społecznych, których nie wykonywała będąc w izolacji społecznej. Społeczna readaptacja jest szczególnie trudna w pierwszych miesiącach życia na wolności. Osoby te wielokrotnie zadają sobie pytania: Czy przyjmą mnie do domu? Czy mam jeszcze do kogo wrócić? Czy uda mi się znaleźć i podjąć pracę? Jaki stosunek będą mieli moi sąsiedzi? Czy ludzie mnie zaakceptują? Tych i wiele innych pytań pojawia się jeszcze zanim te osoby wyjdą na wolność, więc mając świadomość ewentualnych problemów – mogą się odpowiednio przygotować do życia w warunkach wolnościowych wykorzystując możliwości jakie daje im zakład poprawczy czy zakład karny i inne instytucje i organizacje pomocowe wspierające działania zmierzające do społecznego przystosowania się i zapobieżeniu powrotowi na drogę przestępczą.

Do instytucji i organizacji wspierających w poprawnej readaptacji społecznej wspomnianych wcześniej osób, należą: zakłady karne oraz areszty śledcze, zakłady poprawcze, jednostki organizacyjne pomocy społecznej, zespoły kuratorskiej służby sądowej, różne instytucje podejmujące trud przygotowania zawodowego i aktywizacji zawodowej, organizacje pozarządowe statutowo zajmujące się działalnością pomocową, które to instytucje łącznie tworzą system pomocy postpenitencjarnej, który oprócz wsparcia psychologicznego, terapeutycznego, prawnego czy informacyjnego zapewnia też wsparcie i pomoc rzeczową i finansową. Jednak osobą opuszczającą zakład musi mieć świadomość, że tylko własne zaangażowanie, inicjatywa i chęci współpracy z osobami reprezentującymi wspomniane instytucje i prowadzące działania ku ich pełnemu przystosowaniu społecznemu.

W trakcie odbywania kary pozbawienia wolności jednostki mają możliwość:

- Podjęcia nauki w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole zawodowej, średniej, jak i mają możliwość kontynuowania nauki na jeszcze wyższym poziomie – na studiach;
- Ukończenia kursu zawodowego dla podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych bądź zdobycia zawodu w ogóle;
- Korzystania z różnych form aktywizacji zatrudnienia i promocji zatrudnienia;
- Korzystania z zajęć o charakterze profilaktycznym w ramach: przeciwdziałania różnym uzależnieniom, zachowaniom agresywnym, pracy nad samorozwojem i rozwijaniem zainteresowań i pasji;
- Ukończenia terapii na oddziałach terapeutycznych dla osób uzależnionych od środków odurzających, psychotropowych oraz od alkoholu;
- Aktywności w spotkaniach grup AA (anonimowych alkoholików);
- Uzyskania wsparcia i pomocy psychologicznej, prawnej;

- Wyrobienia dowodu tożsamości i innych niezbędnych dokumentów;
- Otrzymania wsparcia finansowego w postaci dofinansowania opłat za czynsz w przypadku posiadania tytułu prawnego do niego;

Ze strony pomocy społecznej, w zależności od sytuacji materialnej, rodzinnej – jednostka może ubiegać się o następujące formy pomocy (spełniając odpowiednie warunki):

- Zasiłek i pożyczka – w postaci finansowej lub rzeczowej – na ekonomiczne usamodzielnienie;
- Pomoc na usamodzielnienie się oraz kontynuowanie nauki;
- Pracę socjalną świadczoną w ramach poprawy funkcjonowania osób i rodzin w ich środowisku społecznym
- Pomoc rzeczową w formie odzieży, posiłku, opału itp.
- Pomoc rzeczową (na ekonomiczne usamodzielnienie) w postaci udostępnienia – użyczenia maszyn i narzędzi pracy dających możliwość stworzenia własnego miejsca pracy oraz urządzeń ułatwiających pracę osobom niepełnosprawnym;
- Porad specjalistycznych;
- Interwencji kryzysowej dla przywrócenia równowagi psychicznej i pobudzenia do samodzielności po reakcjach kryzysowych;
- Schronienia w postaci tymczasowego miejsca noclegowego w placówkach do tego powołanych;
- Posiłku;
- I wiele innych form pomocy i wsparcia, które nie tylko są adresowane do jednostek opuszczających zakłady poprawcze czy też zakłady karne, ale i do ich rodzin, by szybciej i łatwiej doszło do przystosowania społecznego i niepowrotu na drogę przestępczą, lecz życie zgodne z normami społecznymi.

О.М. Капустюк,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,

м. Київ, Україна

elenek@snbox.ru

Соціально-психологічна адаптація особистості до нетипових ситуацій засобами самопрезентації

Проблема самопрезентації особистості отримала на сьогодні статус одного із пріоритетних напрямів психологічного вивчення

соціальної поведінки людини. Спеціальне дослідження даного психологічного феномену розпочалося в 60-ті роки минулого століття в зарубіжній психології з праць Е. Goffman, якому і належить ініціатива введення поняття «самопрезентації» до соціальної психології.

Розглянемо один із проявів самопрезентації особистості – застосування вмінь і навичок самопрезентації під час адаптації до нетипових ситуацій.

Під час процесу самопрезентації особистість, як вже неодноразово відмічалось у попередніх статтях, неначе, з одного боку, одягає маску, за допомогою якої намагається приховати свої слабкості, уразливість та негативні риси реального «Я», з іншого, як стверджує І. Чеснокова, всі зміни, які відбуваються з особистістю, здійснюються характерним для неї способом, у руслі специфіки саме даного індивіда. Тут не останню роль відіграє пам'ять, яка й забезпечує стійкість і спадкоємність, цільність і відносну постійність «Я», не звертаючи увагу на багаточисельні та щоденні ролеві, функціональні гнучкі перетворення особистості, зберігає основне її ядро – самосвідомість.

Посилаючись на вищезазначене, ми можемо стверджувати, що:

1) самопрезентація – це спосіб соціально-психологічної адаптації особистості до нетипових ситуацій її життєдіяльності;

2) особистості (або вибір стратегій і складових компонентів) процесу самопрезентації є показниками того, як адаптована особистість до соціальних умов свого існування;

3) різні особистості при одних і тих же обставинах можуть обирати різні стратегії самопрезентації.

Психологічний захист на несвідомому рівні знаходиться під контролем Я-концепції, а на рівні свідомості – під контролем актуалізованих образів, створених під час процесу самопрезентації, оскільки без даного контролю внутрішнього «Я» було б незрозуміло, яким же чином обираються одні, а не інші стратегії чи складові компоненти, використання яких у певний момент припиняється чи відновлюється?

Захисні механізми слугують не лише Я-концепції та «Я»-образам. Вони можуть стати їх структурно-функціональними компонентами. У вербальних змістах Я-концепції можуть бути раціоналізації, проєкції та їх результати. Тому кожного разу, коли людина описує власну особистість та оцінює свої психологічні і фізичні якості, вона одночасно здійснює психічний захист.

Коли людина потрапляє до нетипової проблемної соціальної ситуації (наприклад, співбесіда з приводу працевлаштування) і перед нею виникає необхідність адаптації, бо інакше розмова не буде ефективною, у сфері її свідомості та найближчого несвідомого виникає її

ситуативний «Я» – образ, що створений (або соціально адекватний) саме для даного процесу адаптації у даній конкретній ситуації. У подальшому даний «Я» – образ може зберігатися на несвідомому рівні і використовуватися лише в подібних проблемних ситуаціях. Однак більшість ситуативних «Я» – образів повторно не використовуються у зв'язку з неповторністю й унікальністю тих обставин, при яких вони були створені й адаптовані. Тобто, кожного разу, коли особистість буде приймати участь у співбесіді, вона одягатиме різні маски, в залежності: хто її співрозмовник – жінка чи чоловік – та його віку, на яку посаду претендуватиме, яку заробітну плату буде запропоновано, також від настрою та ін. Єдине, що залишатиметься кожного разу, – це та неповторна специфіка, яка характерна саме для даної особистості.

Отже, ситуативні «Я» – образи, створені під час процесу самопрезентації особистості, є тими динамічними оперативними самовираженнями, що безпосередньо беруть участь у реальній життєдіяльності людини, являючись актуалізаціями різних аспектів Я-концепції. Вони гнучко змінюються та здійснюють безперервну адаптацію особистості до змінних ситуацій життя. Однак зміна й заміна даних оперативних «Я» – образів можуть бути викликані лише тими нетиповими ситуаціями, що пред'являють певні вимоги до особистості, тобто є для неї проблемними.

Ситуативні «Я» – образи, що створюються під час процесу самопрезентації, певним чином усвідомлюються особистістю, а усвідомлення – це психічний процес, до якого входять наступні психічні дії: самовідображення, переживання відображення змістів (власних властивостей або цілісної особистості) та акти саморегуляції.

Тому, кожна ситуативна маска або «Я» – образ складається з когнітивних елементів (відображень власних психічних властивостей і якостей та їх асоціацій-гештальтів), з емоційних процесів (переживань названих когнітивних елементів) та з актів самоконтролю, в тому числі усвідомлених і словесно оформлених, як, наприклад, «я повинен посміхнутися», з актів саморегуляції поведінки, наприклад, усвідомленого або неусвідомленого регулювання пози, мови та її параметрів та ін.

Самопрезентація направлена на те, щоб викликати певні враження, тому індивід намагається дізнатися, що про нього думає співрозмовник, як оцінює його образ. Ці когнітивні елементи породжують певні емоційні переживання.

Оскільки для особистості дуже важко і навіть неможливо вгадати думки співрозмовника, на якого направлені всі зусилля самопрезентації (проблемна ситуація), вона шляхом цілої низки атрибутів, що базуються на тлумаченні реакцій співрозмовника, створює його

(співрозмовника) образ, приписуючи даному образів певні установки й очікування та адаптується до останнього. Дж. Мід першим називає цей образ «узагальненим іншим». Цей «узагальнений інший» на першому етапі адаптації особистості формується шляхом «локалізації» уявлення «взагалі інших», тобто найширшого узагальненого іншого. Такий процес конкретизації відбувається паралельно із сприйняттям реакцій членів суспільства щодо власної особистості. Формування ситуативного «Я» – образу, всіх його складових компонентів, відбувається трьома шляхами, що були описані інтеракціоністами: а) самосприйняття, б) відображення реакцій інших, в) приписування (атрибуція) іншим певних думок про себе і реакція на ці приписані думки.

Іншими словами, необхідний для соціально-психологічної адаптації ситуативний «Я» – образ є сукупним результатом соціальної перцепції й апперцепції, де апперцепція розуміється як процес конкретизації уявлення особистості щодо себе, узагальненого на рівні «всіх людей».

Особистість, розпочинаючи процес адаптації під час презентації себе новій людині, відігріє свою нову роль, або одягає нову маску, які в значній мірі залежать від того, з якою Я-концепцією вона входить до даної ситуації, на якому рівні соціально-психологічного узагальнення знаходиться її самосвідомість.

Звідси випливає питання, які саме елементи Я-концепції постійно входять до складу ситуативних «Я» – образів? Узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що постійними елементами «Я» – образів є схема тіла (тілесний «Я» – образ), зовнішній вигляд загалом, що демонструється, тобто низка фізичних ознак. Психічні складові Я-концепції більш гнучкі: вони то усвідомлюються, то витісняються у несвідоме новими змістами потоку свідомості.

Отже, ситуативні «Я» – образи особистості є специфічними захисно-адаптивними підструктурами її свідомості, які в онтогенезі утворилися для здійснення захисно-адаптивних функцій. Вони здійснюють функції захисту таких базальних підструктур Я-концепції, як теперішнє (реальне) Я, динамічне Я та ідеальне Я, також певною мірою й ідеалізоване Я.

Оскільки «Я»- образів, що презентуються, декілька, то вони і є, мабуть, тими специфічними захисно-адаптивними комплексами, кожний з яких призначений для захисту одного з вище перерахованих «Я»- образів (відносно стійких підструктур Я-концепції). А це означає також, що «Я»- образи, які створені під час процесу самопрезентації, тобто ситуативні образи, є не лише феноменологічними часовими утвореннями: вони, багаторазово функціонуючи, стають стійкими підструктурами Я-концепції й усієї особистості, її «харак-

теру» і часто настільки ретельно витісняють дійсні підструктури Я-концепції, які захищаються, що поступово змінюють їх, іншими словами, в психічному просторі займають їх місце. Ми можемо впевненістю завірити, що підструктури Я-концепції, що захищаються, внаслідок такого «надійного» захисту навіть можуть «атрофуватися» й у значній мірі втратили свій детермінуючий вплив на поведінку особистості. «Маски», що пов'язані з основними соціальними статусами та ролями особистості, можуть стати також дійсною «сутністю», стійкими підструктурами Я-концепції.

Іноді ситуативний «Я»- образ особистості дискредитується. Це відбувається тому, що в «Я»- образі створеному під час процесу самопрезентації, відтворюється дуже багато елементів ідеального Я без урахування реальної ситуації, в якій відбувається активність особистості, вона стає неначе фальшивою. Які ж наслідки має не підтвердження «Я»- образу, що представляється?

Після не підтвердження представленого «Я»- образу людина може використовувати наступні стратегії:

а) вона може просто ігнорувати чужі реакції, сміятися над ними, вважаючи їх не вартими уваги;

б) не підтвердження ситуативного «Я»- образу примушує людину знайти інші, часто більш грубі засоби нав'язування іншим;

в) індивід, не змігши ствердити у свідомості інших бажаний для себе власний образ, дуже часто обирає інший шлях адаптації: він формує негативне ставлення до іншого і до соціальної групи, якщо вони не підтримують його образ належним чином, не вбачають у ньому ту особистість, маску якої представляє. Потім він починає шукати інших осіб, які б сприйняли його бажаним чином;

г) іншим шляхом адаптації є конформізм: людина таким чином змінює власну поведінку, щоб змінити реакції інших. Під такий груповий тиск підпадають невпевнені у собі люди, оскільки вони постійно намагаються не потрапити до числа тих, від кого відвернулися, якими стають члени групи із девіантною поведінкою. Схильність до пристосовництва мають ті, хто страждає відчуттям неповноцінності, відсутністю впевненості у собі й залежить від інших;

д) у відповідь на негативні реакції інших людей можуть намагатися удосконалюватися, наприклад, змінити стиль взаємостосунків.

Висновки. Отже, ми можемо стверджувати, що не дивлячись на те, що є вагомий внесок у вивчення означеної проблеми, як серед вітчизняних психологів, так і зарубіжних, на сьогоднішній день все ж таки залишається велика кількість не з'ясованих питань і проблем, що стосуються процесу самопрезентації особистості, над чим ми і плануємо працювати найближчим часом.

С.П. Кошова,

викладач кафедри загальної і медичної психології та педагогіки,

Національний медичний університет імені О.О.Богомольця,

м. Київ, Україна

svet.lana.koshova@gmail.com

Вплив тяжкої соматичної хвороби на внутрішню структуру особистості

Хвороба є однією з найбільш частих і драматичних подій людського життя. Тілесні недуги (соматичні захворювання) супроводжують людину від народження до смерті. Без перебільшення можна сказати, що вся історія людства може бути представлена як історія вивчення захворювань і пошуку засобів боротьби з ними з метою продовження повноцінного людського життя, підвищення її якості та задоволеності людини власним життям.

Хвора людина відрізняється від здорової якісно іншою психікою. Психіка і соматика нерозривно пов'язані в єдності живого людського організму і не можуть функціонувати ізольовано ні в здоров'ї, ні в хворобі. Звідси випливає важливість вивчення психіки хворої людини («нозопсихології»), чому до цього часу приділяється мало уваги або воно буває односторонньо спрямовано. Психіка хворих виявляється в особливому положенні завдяки моральній і фізичній ізоляції від звичайного середовища, завдяки порушенню ритму роботи і відпочинку, не заповненому роботою дню. Внутрішній світ хворого, власне тіло, новий, небувалий за силою і якістю, прилив інтерорецептивних сигналів, новий світ відчуттів, нова оцінка часу витісняють собою колишні інтереси, інтравертують хворого. Помічаючи зміни власного життя, його перелом, викликаний хворобою, людина виявляє активне бажання зрозуміти, що значить ця подія для всього подальшого життя і які зусилля необхідно вжити, щоб, по можливості, зберегти відносно задовільну його якість життя. Так, герой твору В. Солоухін «Вирок» зазначає: «Робота завжди рятувала мене ... Головне, щоб відшукалася в тобі зачіпка за життя, щоб чогось тобі хотілося. Головне, щоб було в тобі живе містечко, через яке ти б відчув себе живою людиною».

Згадуючи себе в дні перед госпіталізацією, Е.Бистрицька пише: «Что ли мне тогда останется жить? Наверное, ухвачусь за работу, она будет меня поддерживать, как спасательный круг, ведь она определяет весь мой образ жизни. А уже тогда, наверное, разрастется во мне без остатка, станет во мне единственной радостью и заботой...»

Будучи продуктом власної творчої активності суб'єкта (пацієнта), ВКХ проходить тривалий шлях становлення, формування,

що представляє собою процес більш-менш розгорнутої пізнавальної активності суб'єкта, спрямованої на розуміння нової життєвої ситуації – ситуації хвороби і оволодіння нею, а також власною поведінкою в нових життєвих обставинах. Цей «сплеск» творчої активності суб'єкта, орієнтованої на самопізнання, пов'язаний насамперед з тим, що будь-яка хвороба не є нейтральною подією в житті людини. Сам факт хвороби (появи хворобливих відчуттів, зокрема), заломлюючись через призму вже сформованих потреб і мотивів, набуває різного за своїм індивідуальним наповненням особистісного смислу. Хвороба як подія життя завдяки власній активності пацієнта виявляється включеною, вбудованою в складну ієрархічну систему смислової сфери особистості.

Жити – означає давати відповідь на запити відповідного моменту. Франкл писав, що питання про сенс життя потрібно повернути на 180°, щоб можна було відшукати саму суть відповіді. Не людина запитує життя, в чому сенс, а «... саме життя ставить людині питання...» Смилова складова – важлива частина переживання травми. Психологічна травма переживається в основному як несподівана, безпричинна і тому сприймається як безглузда і, в силу цього, важко переноситься. Ця обставина змушує постраждалих від травматичної події шукати яке-небудь пояснення тому, що сталося, щоб травматичне страждання стало для них більш осмисленим і завдяки цьому легше переживалося (Франкл, 1982). Звідси зрозуміло, що психологічна травма ставить людину перед необхідністю поповнення втраченого сенсу. Франкл вважає, що сенс не можна придумати, його можна тільки усвідомити і відкрити для себе. Важливо, що він не може бути просто взятий ззовні, оскільки утворюється на перетині внутрішнього в людині (її свободи і відповідальності за власний вибір) і зовнішнього (вимог, які ставить перед людиною життя і які вона робить осмисленими).

Ресурси людини створюють основу для стійкості, внутрішньої впевненості в здатності впоратися з травмуючою подією, вони є основою адаптивних захисних реакцій. З точки зору П. Левіна, психологічна травма виникає в першу чергу через відсутність індивідуальних ресурсів, необхідних для подолання травмуючої події. До утворення травматичних симптомів призводять такі фактори, як нездатність ефективно протидіяти стресогенним факторам (тобто неможливість опору або втечі); неможливість розрядити енергію, блоковану в стані заціпеніння. Він вважав також, що руйнівна сила психічної травми залежить від індивідуальної значущості, яке травмуюча подія має для людини, і її здатності до саморегуляції (Levine, 1997). Саморегуляція розумілася як природна здатність людини до самоцілення, заснована на внутрішніх ресурсах її організму (тіла),

пробудження і усвідомлення яких сприяє подоланню психотравмуючої ситуації.

Отже, ключ до сенсу – у розкритті людини, в її зверненні до життя. Ми народжуємося у світі, який аж ніяк не досконалий, але він завжди надає смислові можливості. Ухилятися від них означало б втратити світ, який нас породив. Однак не тільки світ – ми самі були б обдурені, оскільки йдеться про все наше існування, про розкриття нашої особистості. Сприймаючи смисл, що надається життєвими ситуаціями, діючи відповідно до нього, ми реалізуємо свою людську сутність. Головна передумова осмисленого життя виникає всередині людини: вона полягає в її внутрішньому ставленні до життя. І саме зміна внутрішнього ставлення до життя часто дозволяє нам побачити зовсім інші цінності. Якщо ж людина шукає і знаходить сенс, то доводиться все своє життя перебудовувати у відповідності до цього сенсу.

Хтось відчуває страх перед болем і стражданнями, якими супроводжується смерть. Може статися непередбачене, болю і стражданням не завжди вдається запобігти. Але хіба і в цьому випадку не містяться можливості для набуття сенсу без необхідності прикрашати реальність? Можливо, хтось знайомий зі стражданням не тільки як з чимось жахливим, але і як з тим, що, незважаючи на всю свою тяжкість, сприяє особистісному розвитку?

Вихід з травми там, де і вхід. Чи не можливо повернутися назад до нормального життя, не пройшовши поруч з тим, що так сильно змінило наше життя. І для того що б пережити травму її треба прожити цілком. Травма глибинно розщеплює психіку. Саме з часом, коли згасають емоційні реакції на травму, виявляється її прихований вплив на життя людини. Виявляється, що нормальний перебіг життя став не можливим, так як посттравматичний розлад призводить до глибоких змін в особистості. Своєю появою в житті людини психологічна травма не просто привносить щось дуже неприємне і хворобливе, вона кардинально змінює реальність, в якій живе людина надаючи їй нового сенсу.

Висновки. Набуття сенсу, за В. Франклом, досягається декількома шляхами – шляхом здійснення діяльності по відношенню до інших людей: в процесі творчості, коли проявляється свобода ставлення до дійсності і дій в ній, і людина виробляє певну позицію щодо різних життєвих ситуацій; в ході переживання, тобто досвіду набуття людиною переживань по відношенню до явищ навколишнього світу у всій їх своєрідності і неповторності. Любов до життя робить життя життям, наповнюючи його творчістю, любов'ю, спілкуванням, роботою, світлом і радістю, привносить в життя людини душевний спокій і смисл.

К.В. Кравченко,

здобувач кафедри психології,

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»,*

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

vasylkovskaja777@ukr.net

Психологічні умови оптимізації дитячо- батьківських стосунків у сім'ї

Динамічність подій у світі, з одного боку, трансформує вимоги як до суспільних відносин в цілому, так і до особистості зокрема. Отримані нами дані свідчать про те, що ставлення батьків до своєї дитини також зазнає змін. Його варіативність може бути зумовленою як внутрішньосімейними змінами, так і суспільними.

Ступінь виразності особистісної складової ставлення батьків до дитини знижується з віком дитини, на відміну від предметної складової, яка, навпаки, зростає. Дану тенденцію ми пояснюємо тим, що не всі батьки вміють любити свою дитину, не вимагаючи нічого від неї взамін, бути чуйними, усвідомлювати необхідність знаходження самою дитиною власного місця у житті.

Посилення виразності предметної складової у ставленні батьків до дитини, на нашу думку, залежить від системи цінностей, установок та орієнтирів, уявлень про те, якою має бути їх дитина, якими навичками і здібностями повинна оволодіти дитина до певного віку. Здебільшого змінюється показники цінності інтелектуального розвитку, самостійності (оволодіння навичками самостійно приймати рішення та долати різноманітні життєві перешкоди). Значимість розвитку соціальних якостей (спілкування, морального та етичного розвитку) знижується. Простежується зміна ставлення батьків до дитини від безоцінної позиції батьків до домінування оціночної позиції.

Тому для нівелювання дисгармонії дитячо-батьківських стосунків у сім'ї варто використовувати психологічні умови їх оптимізації. До сприятливих факторів, що позитивно впливають на формування ставлення батьків до дитини, відносяться наступні: позитивне відношення батьків до дитини, наявність навичок взаємодії з дитиною, прийняття інтересів і видів активності дитини, подібність у поглядах батьків на виховання дитини, висока значимість етичних та емоційних цінностей. Не менш значимими є особистісні особливості такі, як: здатність створювати й приймати душевну близькість, здатність до емоційної стабільності.

До психологічних умов оптимізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ї ми відносимо: а) рефлексію мотивів і почуттів бать-

ків між собою та до своєї дитини; б) заміну емоціями образу дитини реальним образом своєї дитини; в) здійснювати пошук інформації, яка допомагала б аналізувати минулі помилки, теперішні стосунки, уявлення про корекцію дитячо-батьківських стосунків; г) оцінку стилю спілкування зі своєю дитиною та його прийняття або зміну; д) адекватність рівня зазіхань щодо вимог до дитини; е) реалістичне сприйняття та прийняття своєї дитини такою, якою вона є; ж) передбачення можливих сценаріїв дитячо-батьківських стосунків відповідно до конкретної ситуації (схвалення, покарання, відсторонення тощо).

Prof. dr hab. Danuta Marzec,

*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa, Polska
damarzec@poczta.onet.pl*

Formy aktywizacji kobiet w wieku 60+ w środowisku lokalnym

Dane demograficzne wskazują, że w strukturze polskiego społeczeństwa nastąpiły istotne zmiany spowodowane spadkiem przyrostu naturalnego, wydłużeniem się życia ludzkiego oraz zmianami w modelu współczesnej rodziny.

Zjawisko starzenia się społeczeństwa ma wymiar medyczny, psychologiczny, społeczno-etyczny czy ekonomiczny i zasługuje na szczególną uwagę w okresie przemian gospodarczo-społecznych i kulturowych. Według prognoz GUS liczba osób w wieku emerytalnym w 2035 roku wzrośnie do 9,6 mln, co będzie stanowiło 26,7% ogółu społeczeństwa polskiego. Proces starzenia rozpatrywać można zarówno w aspekcie jednostkowym, jak i ogólnospołecznym. Starość obok wielu problemów natury fizjologicznej i psychicznej przynosi poważne problemy egzystencjalne, bo zagrożone zostają podstawowe wartości: zdrowie, życie, miłość, prestiż, praca. Oczywiście postawy człowieka wobec starości są zróżnicowane i zależą od wielu czynników natury subiektywnej i obiektywnej, jednak działania wspierające mogą przyczynić się do zmiany tych postaw poprzez ułatwienie osobom starszym uczestnictwa w różnych formach aktywności społecznej.

Obecnie ważnym celem polskiej polityki społecznej wobec osób starszych jest poprawa jakości życia i zapobieganie zjawisku marginalizacji społecznej, poprzez realizację lokalnych programów wspierających aktywność seniorów. Programy te akcentują potrzebę dostosowania warunków życia i oferty usług socjalnych do potrzeb tej

grupy osób poprzez rozwój świadczeń oraz poszerzenie propozycji form aktywnego spędzania czasu wolnego.

Najważniejszym czynnikiem warunkującym «dobrą starość» jest aktywność człowieka, czyli czynny udział seniorów w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym czy politycznym. Aktywność jako forma działalności człowieka wpływa pozytywnie na stan zdrowia, samopoczucie, przeciwdziała osamotnieniu, umożliwia integrację społeczną. Gerontolodzy podkreślają, że aktywność jest potrzebą psychiczną i społeczną każdego człowieka, niezależnie od wieku, jest sposobem ekspresji i poznawania świata.

Sytuacja kobiet w wieku 60 + w naszym kraju jest zróżnicowana i zależy od wielu czynników natury subiektywnej i obiektywnej. Ważny wpływ na taką sytuację ma środowisko rodzinne oraz lokalne, które powinno być inicjatorem różnych form aktywności «Kluby seniora», Uniwersytety Trzeciego Wieku, dzienne domy pomocy, czy kluby przykościelne to tylko niektóre przykłady placówek wspierających aktywną starość. Samotność kobiet w tej grupie wiekowej jest zjawiskiem częstym, dlatego służby socjalne muszą brać pod uwagę ten fakt, aby podnieść jakość życia, nie dopuścić do zjawiska marginalizacji społecznej.

W opracowaniu tym przedstawiono niektóre inicjatywy środowiska lokalnego w zakresie aktywizacji kobiet w wieku 60+ na terenie Częstochowy, oraz programy lokalne dotyczące polityki senioralnej na terenie miasta. Badania dotyczące tego opracowania przeprowadzone zostały wśród słuchaczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku działającego przy Akademii Jana Długosza w Częstochowie.

Е.И. Медведская,

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии,*

*Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь
EMedvedskaja@mail.ru*

Представленность информационных компетенций в быденном сознании

Постоянно усложняющийся и ускоряющийся мир предъявляет к человеку целую систему требований, соответствие которым могло бы обеспечивать в будущем как индивидуальную успешность, так социальную продуктивность. Эта современная система требова-

ний различным образом осмыслена и отражена в составе ключевых компетенций европейца (1996), в модели, разработанной и принятой в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») странами-участниками Болонского процесса (2000), в концепции ключевых компетенций как результата образования И.А. Зимней (2003) и др. Постиндустриальное общество, характеризующиеся все возрастающей информатизацией различных сфер жизни, предъявляет также особые требования к информационной культуре личности, которые в названных концепциях компетенций отражены следующим образом:

- владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способность к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой [3];
- технологические навыки: использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютером [1];
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией [2].

Таким образом, одним в представленных теоретических подходах выступает признание необходимости владения субъектом различными информационными устройствами и их возможностями по производству качественно нового информационного продукта, а также способность к интерпретации и оценке информации, полученной различными способами и из разных источников.

Однако 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. Колышко, 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 также исследование наивных теорий компетенций. Эти имплицитные модели носителей обыденного сознания можно рассматривать как некоторый аналог социально-психологического норматива (СПН). Этот неявно существующий норматив К.М. Гуревич (1997) считает моделью идеальной личности, в которой представлен тот оптимум развития, который субъект должен достичь, чтобы занять достойное место в социуме. Руководствуясь субъективными, наивными моделями успешного человека взрослые задают детям определенную «зону ближайшего развития».

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.

Таблица 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. Клаппареда: 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. Похоже, что полученные данные являются эмпирическим подтверждением идеи социолога М. Маклюэна о современности как переходе от культуры письменности к медиакультуре: «Электронная же технология хозяйничает у нас дома, а мы немые, глухи, слепы и бесчувственны перед лицом ее столкновения с технологией Гуттенберга...» [5, с. 21].

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. Например, немецкий социолог К. Майнхем еще в первой половине XX века предупреждал: «Худшее в развитии демократизации – то, что ничтожный человек, который является символом диспропорциональности в развитии духа и души, узнает, как пользоваться прессой, радиовещанием и всеми остальными техническими средствами для господства над душами людей, которые

предоставило ему демократическое общество; с помощью этих технических средств он придает людям свой образ и тем самым увеличивает этот тип человека в миллион раз» [4, с. 22]. И в принципе этот тип уже достаточно отчетливо проявляется как «одномерный человек» (Г. Маркузе, 2002).

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.

Список использованных источников

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3–13.
3. Ключевые компетенции для Европы : [Электронный ресурс] / Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996. – Режим доступа : <http://letopisi.org>. Дата доступа: 15.12.2014.
4. Манхейм К. Возрастание иррациональных элементов в общественном сознании. Атмосфера ожидания насилия / К. Манхейм // Кризис сознания : сборник работ по «философии кризиса». – М. : Алгоритм, 2009. – С. 12–22.
5. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн ; пер. с англ. – М. : Жуковский, КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. – 464 с.

С.А. Михальська,
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
tavanat@gmail.com

Становлення самосвідомості в дошкільному віці

Однією з найбільш актуальних тем у психології можна вважати проблему становлення самосвідомості особистості. У дошкільному віці виникнення самосвідомості – найважливіше досягнення у розвитку особистості дитини, а тому з'ясування психологічних умов її формування є особливо актуальним для правильної побудови основ майбутньої особистості.

Мета статті – дослідити теоретичні засади проблеми розвитку самосвідомості у дітей дошкільного віку.

Питання, пов'язані зі свідомістю та самосвідомістю широко досліджувалися у зарубіжній психологічній науці, особливо у психоаналітичних, аналітичних та споріднених з ними школах (А.Адлера, Е.Еріксона, А.Маслоу, З.Фрейда, Е.Фромма, К.Юнга). У російській та вітчизняній психологічній науці різні аспекти проблеми самосвідомості розроблялися та розкриті у працях І.Д.Беха, А.В.Захарової, С.Д.Максименка, С.Л.Рубінштейна, О.Т.Соколової, О.Г.Спіркіна, В.В.Столїна, С.П.Тищенко, П.Р.Чамати, І.І.Чеснокової та ін.

Становлення окремих складових самосвідомості дітей дошкільного віку у контексті їх особистісного та індивідуального розвитку вивчали З.В. Гуріна, О.Л.Кононко, В.К. Котирло, В.У. Кузьменко, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, І.О.Лапченко, Г.О. Люблінська, Т.О. Піроженко, А.Г. Рузская, С.П. Тищенко, О.А. Шаграєва та ін.

Виникає самосвідомість у період суб'єктивного виокремлення дитиною своїх дій з усієї структури її предметної діяльності, що стає можливим завдяки виховним впливам дорослих (показування, навчання, оцінювання), оскільки у спільних діях дитини і дорослого «елемент сприяння дорослого є провідним» (Б.Г. Ананьєв) [2, с.227–230].

Найважливішим надбанням раннього віку в розвитку особистості є зародження власне самосвідомості, а саме того її рівня, коли дитина усвідомлює себе діячем-суб'єктом. Однаково важливими умовами для цього виступає, по-перше, зосередженість всіх психічних функцій дитини на предметних діях, на освоєнні предметного світу; по-друге, ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим, що передбачає його участь в оволодінні дитиною предметною діяльністю.

Провідну роль у формуванні самосвідомості дошкільника відіграє позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками. Спілкування стає тією сферою дійсності, яка акумулює всі психічні функції дитини: її увагу, сприймання, пам'ять, мислення, емоції. Психіка й особистість дитини набуває саме тих якостей, які необхідні їй для забезпечення спілкування з дорослими й ровесниками. У самосвідомості з'являються ті властивості, що відображають роль і місце дитини у спілкуванні та дозволяють регулювати його.

Все більш чіткими й об'ємними стають уявлення про себе, зокрема про свої можливості. Якщо у ранньому віці самоставлення дитини було переважно позитивним та негнучким у різних ситуаціях діяльності, то у дошкільника воно чимдалі більше залежить від конкретних успіхів у діяльності та змінюється частіше. У 3-4 р. дитина тільки починає вирізняти деякі уміння, особистісні та пізнавальні риси, тому завищує свої можливості в досягненні результату, майже не вміє знаходити помилки у порівнянні зі зразком. Прагнення дорослого привернути увагу малюка до його недоліків сприймається останнім негативно як узагальнена особистісна оцінка зі значенням «поганий». За умови розвинутого досвіду спілкування дитина в 5 р. знає про свої вміння, має деяке уявлення про пізнавальні можливості, особистісні риси, адекватно реагує на успіх і невдачу. У 6-7 р. дошкільник усвідомлює свої фізичні, особистісні та розумові можливості, оцінює їх правильно. На основі знань і думок про себе у дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості – самооцінка. Вона багато в чому залежить від того, як дитину оцінює дорослий. Чим точніша й аргументованіша оцінка дія дорослого, тим сприятливіші умови формування самооцінки [3, с.278–288].

Чим молодші дошкільники, тим менш значущі для них оцінки однолітків. Взаємооцінки 3-4-річних дітей суб'єктивніші, частіше піддаються впливу випадкових чинників. Малюки майже не здатні узагальнювати дії ровесників, не розрізняють схожих за змістом якостей (Т. Репіна). Молодші дошкільники приблизно однаково бачать позитивні і негативні якості своїх однолітків; старші – більше уваги звертають на позитивні. Найуважніші до оцінок однолітків діти від 4,5 до 5,5 років. Наприкінці дошкільного віку дитина вже має досвід індивідуальної діяльності, що дає їй змогу критично сприймати впливи оточення [4, с. 156–170].

У 4-5 р. аргументом самооцінки виступає оцінка оточуючих, насамперед, дорослих: «я хороший, тому що мене вихователька хвалить». У 5-7 р. позитивну самооцінку діти пояснюють з погляду на-

явності у себе етичних якостей: «я хороший, бо ділюся іграшками з іншими». Старші дошкільники намагаються осмислити мотиви своїх і чужих вчинків. Вони починають пояснювати власну поведінку, спираючись на свої знання і досвід. Водночас навіть у 6-7 р. не всі діти можуть мотивувати самооцінку (Т.О.Рєпіна) [3, с.278–288].

У старшого дошкільника намічається диференціація двох аспектів самосвідомості – самопізнання і самоставлення. Образ «Я» включає досить складну систему властивостей: зовнішніх, особистісних, статевих, з відображенням їх часової динаміки. Ускладнення образу «Я» відбувається значною мірою завдяки розвиткові у старшого дошкільника вміння розуміти себе, усвідомлювати свої внутрішні стани, переживання.

Усвідомлення своїх умінь і якостей, уявлення себе в часі, відкриття для себе своїх переживань – все це складає початкову форму усвідомлення дитиною себе, виникнення до кінця дошкільного віку «особистісної свідомості» (Д.Б.Ельконін) [1, с. 106–115].

Висновок. Провідну роль у становленні самосвідомості дитини дошкільного віку відіграє спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками. Передумовою виникнення самооцінки є формування у дитини уявлень про себе на основі того, як дитину оцінює дорослий. У спілкуванні з однолітками формується здатність оцінювати іншу людину, що стимулює виникнення самооцінки. Уміння дитини аналізувати результати власної діяльності залежить від уміння аналізувати результати інших дітей. Оцінки однолітками один одного у будь-якому віці враховують ділові якості, навички і вміння, що забезпечують успішність спільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, В.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Дитяча психологія: навч. посіб. / Р.В.Павелків, О.П.Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т.В.Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А.Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

І.Д. Нагайцева,
аспірант кафедри загальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна
n.irina@i.ua

Особистісні очікування у відносно стабільному і нестабільному суспільстві

Активність людини зумовлена потребою належати до соціуму, сприймати, осмислювати його, ідентифікувати себе із соціальними групами. Вимоги групи до індивіда спонукають його до відповідної поведінки. В результаті взаємного впливу соціального життя та індивіда можемо спостерігати його розвиток і становлення.

Сучасне життя нашої країни зазнає помітних соціально-економічних змін, які не можуть не позначитися на суспільстві в цілому та на окремій людині як суб'єкті соціальних і міжособистісних стосунків.

Соціально-психологічна стабільність пов'язана із прогресивним розвитком суспільства, що характеризується позитивними змінами окремих соціальних груп та індивідів до більш досконалого. Джерелом його є потреби та інтереси людей. Відсутність можливості для задоволення потреб, розвитку інтересів і цінностей породжує регрес та занепад.

Найсильнішим чинником є соціальне напруження – неврівноважений стан, загострення протистоянь, порушення рівноваги соціальних інтересів, прояви агресивних емоцій чи дій. Причиною соціального напруження можуть стати економічні та політичні кризи, вплив засобів масової комунікації тощо.

Виникає соціальне напруження через соціальну дезадаптацію, тобто зниження рівня пристосованості, яка проявляє себе в таких формах:

- фізіологічна дезадаптація, як неможливість нормального пристосування, наприклад: до підвищення цін при зниженні рівня життя;
- психофізіологічна дезадаптація, що може виражатись у неусвідомлених масових психічних станах таких як тривога, агресія або апатія;
- соціально-психологічна дезадаптація, яка відображає усвідомлені конфлікти – підвищується злочинність, частішають прояви незадоволення, тощо.

Соціальні напруження найчастіше проявляються через депресію та стрес. Депресія (лат. depressio – пригнічення) характеризу-

ється негативним емоційним фоном, загальною пасивністю поведінки. В депресії людина перебуває у стані відчаю, пригніченості. У таких випадках депресія виникає як захисний механізм, а в процесі мислення у депресивному стані людина пов'язує з негативним інтерпретуванням невдач: «Це триватиме завжди», «Так буде у всьому, що б я не робив», «Я винен у всьому, що відбувається».

Таблиця 1

Професійне становлення особистості у відносно стабільному і нестабільному суспільстві

Моделі становлення	Особливості розвитку	Зразки соціальної поведінки особистості	
		Позитивні	Негативні
1	2	3	4
Відносно стабільне соціальне середовище	Єдність стабільності суспільного розвитку та індивідуального вдосконалення особи	Соціально активна зважена позиція; професійне зростання; досягнення високих показників; збереження соціальних відносин та контактів; груповий рівень ідентичності; взаєморозуміння у спілкуванні; намагання розв'язувати проблеми шляхом обговорення, аналізу, вивчення, діалогу; рефлексивна поведінка; активність особистості у пошуку потрібної інформації та ін.	Експлуатація потенційних можливостей, у т. ч. комунікативних; оскільки стабільне суспільство(стагнація) не завжди пропонує різноманітні варіанти вияву активності, творчості; виникнення психоневротичних зривів, зниження активності на фоні експлуатації потенцій; гальмування творчості звичкою до «соціального затишку», нездатність швидко адаптуватися до змін тощо
	Поєднання стабільності розвитку суспільства з індивідуальною кризою	«М'яке проходження кризового періоду розвитку завдяки соціальному захисту людини; запобігання фатальним індивідуальним негараздів за рахунок соціальної стабільності	Поглиблення суспільної апатії; затягування кризового періоду розвитку особи через недостатню кількість варіантів у суспільстві для прояву індивідуальності; особистісний застій, стагнація та ін.
Нестабільне соціальне	Єдність нестабільності розвитку суспіль-	Набуття нового досвіду (в т. ч. соціально-психологічного) актуалізація комунікативного	Пошук зовнішніх ворогів; спричинення різкими соціальними змінами дисгармонії у

серед-овище	ства з індивідуальною активністю	та інших потенціалів; реорганізація статусно-рольових позицій; надання переваги «своїй» групі; якщо в стабільні періоди розвитку суспільства людина не цілком реалізувала свої можливості чи була серед соціальних аутсайдерів, то за таких умов професійне становлення відбувається досить продуктивно, адже в кризових ситуаціях її зріла ідентичність виявляється потрібною	стосунках краху ідеалів, апатії, суїцидальних настроїв, тощо; найобдарованіші індивіди впадають у стан психосоціального мораторію-неприйняття системи цінностей суспільства та формування власної; конфліктна поведінка, складність адаптації до нових умов життя; переживання глибокої особистісної кризи(чим повніше реалізується потенціал у стабільні періоди розвитку суспільства, тим глибша криза) та ін.
-------------	----------------------------------	--	--

В ситуації соціального напруження стрес може впливати як позитивно так і негативно на поведінку людини, а реакція на стрес залежить не лише від сили подразника, а і від його суб'єктивної значущості. Екстремальні ситуації мають стресогенну дію, оскільки вони порушують зв'язок між соціальним життям та соціальними установками індивіда. Як наслідок руйнуються мисленеві та поведінкові стереотипи. Відношення індивіда до небезпеки залежить не лише від особистості, а і від соціальної ситуації. Лише людина може обрати як їй діяти: втекти від небезпеки; ігнорувати її; намагання співіснувати з нею; чи знайти конструктивні способи подолання небезпеки.

Вивчення особливостей впливу кожного етапу життєвого циклу особистості на успішність її соціалізації із урахуванням факту стабільності – нестабільності розвитку суспільства навело психологів на думку про необхідність побудови двох моделей соціалізації особистості з подальшим узагальненням їх у єдиній моделі. Перша з них розрахована на відносно стабільне, друга – на швидкозмінюване соціальне середовище. При цьому слід мати на увазі, що життєвий шлях особи охоплює періоди творчості, активності, а також перехідні, критичні періоди. З урахуванням цього можна виокремити такі особливості соціалізації особистості:

- соціалізація особистості, яка перебуває на стадії активності, творчості, у стабільні періоди розвитку суспільства;
- соціалізація особистості, що перебуває на стадії кризи, у стабільні періоди розвитку суспільства;

- соціалізація особистості, що перебуває на стадії активності, творчості у нестабільні періоди розвитку суспільства;
- соціалізація особистості, що перебуває на стадії кризи у нестабільні періоди розвитку суспільства.

Стабільність-нестабільність розвитку суспільства та індивідуальні особливості розвитку людей утворюють різноманітні лінії соціальної поведінки та варіантів їх життєвого шляху.

Висновки. На формування і динаміку очікувань індивіда впливають ситуаційні та особистісні чинники. До ситуаційних факторів відносяться: оцінювання наслідків взаємодії, розуміння причин уникнення наслідків взаємодії, досвід значущих людей в схожих ситуаціях, оцінка зовнішніх можливостей. До особистісних факторів належать потреби і мотиви індивіда, його цінності, наміри, самооцінка, власний досвід, рівень і спрямованість активності в ситуації, що склалася.

Список використаних джерел

1. Попович І.С. Мотиваційний компонент соціально-психологічних очікувань // Проблеми загальної і педагогічної психології: зб. наук. праць ін-т. психол. ім. Г.С.Костюка АПН України/ під ред. С.Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII. – Ч. 4. – С. 290-297.
2. Тишковский А.В. Ожидания индивида и профессиональный выбор / А.В. Тишковский. – М., МПУ «Сигнал», 1998. – 40 с.

O. Olifer,

the student of magistracy of the Foreign Language Department of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine
alyona-olifer@rambler.ru

The invective as a form of interpersonal communication

The problem of obscenity, swear, abusive language or invective (from Latin «*invectivus*» – an abusive expression or speech; a vehement verbal attack) is too urgent for such an industrial city as Kryvyi Rih and for the today's entity of our society. We heard obscene words in public places, in industry, in mass media and literature.

V.I. Zhelvis considers obscenity as a socio-cultural phenomenon which appeared in the process of sociogenesis from the first taboos as a murder of one's relatives. Abusive language has developed from the sublimation of physical aggression. «Integration» of invectives in

the behavior, as L.S. Vygotsky admitted, starts step by step: firstly, obscenity is thought to be the way of collective behaviour, means of social adaptation and then it is the way of a child's individual behaviour, means of individual adaptation [4, p.197].

The main reasons of using obscene language, which were distinguished in the Ukrainian and foreign researches, are the deterioration of social tensions, the high level of aggressiveness and the search for a way to lower it, the imitation of parents' destructive behaviour when children have a necessity to be identified with them, the reflex of imitation in the adolescence, the simplification of language [3; 4].

The necessity to find determinants of the problem is the basics of our empirical research. With the help of the observational method we found the examinees who systematically used obscene language in communication (more than 50 times a day), paying no attention to circumstances. They were suggested to answer the questions of the survey which concerned their age, level of education, the frequency of abusive words, their reasons of usage such vocabulary and the age when they started to use swear in communication. The total sample consists of 154 respondents: 16 pupils of secondary school, 46 pupils of high school, 41 students, 51 adults. 75 people were males and 79 – females. 17 examinees (11.04%) have a master's or a specialist's degrees, 61 respondents (39.61%) have a bachelor's degree, 14 respondents (9.1%) – specialized secondary education, 62 examinees (40.25%) – secondary education. We should admit that the gender and one's level of education do not influence the frequency of abusive words used by a person.

Semantic nature of obscene language was classified according to the frequency of usage. We distinguished such groups as the vocabulary, connected with sexual relations (19.03%), the euphemisms of reproductive organs (17.42%), the exaggeration of one's disadvantages (15.66%), the demonic vocabulary (14.19%), animalistic expressions (13.97%) and social invectives (11.13%). We observed also usage of vocabulary connected with criminal world (4.06%) and different imprecations (5.35%).

The main reasons of using obscenity among the inhabitants of Kryvyi Rih are as follows: the desire to lower emotional strain (for 55 respondents, that is 35.71%), in conflict situations (23 examinees, 14.99%), as «connectors» or «linking words» in the flood of speech when one's vocabulary is small (for 14 respondents, 9.1%), the habitual usage (37 respondents, 24.02%), the desire to imitate parental behaviour in communication (5 respondents, 3.25%), the necessity to be treated as an adult being a teenager (20 respondents 12.99%).

We conducted a correlation analysis of the given data. According to the correlation matrix, such variables as «age» and «level of education» correlate with each other with statistical reliability. Our result is 0.749 while significance level is 0.001. We distinguished that the frequency of usage of swears in communication correlates with the reasons of usage of invectives (0.622 while significance level is 0.005). During the research we used Spearman's rank correlation coefficient. Taking into consideration the significant level of correlation between the variables «the frequency of usage of obscenity» and «the reasons of usage», we made a classification of the respondents, consisting of seven clusters.

The biggest group (30%) consists of the respondents who often use obscene language to lower emotional strain. The representatives of all age groups with different level of education belong to this group. The second group (15%) consists of the individuals who sometimes use abusive language, mostly in conflict situations. We should refer to this group middle-aged working respondents.

The next clusters unite people who consider swear to be the norm in communication but these clusters differ from each other according to the variable «the frequency of usage». The 15%-cluster consists of the respondents who consciously use such words. As a rule, they are workers with specialized secondary education. Their usage of abusive words is determined by the following social reasons: unemployment and lack of social safeguards. Obscenity used by the group is a form of their protest against the life. 15% of examinees often use invectives but their communicative behaviour depends on an interlocutor and a communicative situation. The respondents who belong to this group are students. 10% of examinees sometimes use invectives during the period of adolescence what may be the desire to highlight their «maturity», independence, importance in the eyes of the peers. 10% of all respondents use swears as «linking words» in sentences. These examinees show behavioral models which are borrowed and alien for their psychological organization as they are in a conflict with themselves; they feel inferior to other people and hide the lack of self-confidence in such a way. 5% of respondents seldom use obscene words, considering their communicative behavior to be normal. They cannot explain their behaviour.

Abusive language as the manifestation of deviant behavior in the society becomes a problem which needs solving, especially by representatives of professions connected with social interaction. Unfortunately, we cannot completely abandon this phenomenon; however, we can lower its level in the process of communication with the help of systematical psychological influence by teachers.

Literature

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карбанова, А.Г. Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – С. 99–107.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН, 1960. – 518 с.
3. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как актуальная проблема / В.И. Жельвис. – М. : Ладомир, 1997. – 346 с.
4. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шк.світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

Марек Палюх,

*доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і ресоціалізації,*

*Жешівський університет,
м. Жешів, Республіка Польща
paluch.m@onet.eu*

**Безработица как общественное явление в
контексте трансграничного сотрудничества
Польши и Словакии – возможности и
перспективы общественной активизации**

В прошлом году исполнилось 10 лет членства Польши и Словакии в Европейском союзе. Польша и Словакия от 2004 года являются полноправными членами Европейского союза. Как в Польше, так и в Словакии проблема общественной трансформации несет с собой новые вызовы и ожидания. Период социальных изменений в этих странах изменяет стремления многих поляков и словаков, преобразовывая их систему ценностей, позиции и общественные нормы. Несмотря на экономический рост и возрастающий достаток, часть польского и словацкого общества чувствует безысходность, бедность и общественное исключение ввиду отсутствия работы и материально-бытовой стабилизации.

З.Бауман подчеркивает, что ...растущая международная взаимозависимость, неконтролируемое влияние процессов глобализации, а также всеобщая акцептация экономических и практических решений, где роль государства всё более минимизируется, а корона-

ция долгой истории европейской демократии и с недавних пор ее доминирующая форма, сегодня наоборот... [1, с.177] приводят к тому, что современное государство все больше отступает от выполнения регулирующей функции в сфере экономики и опекунской функции по отношению к обществу. Следовательно, современный человек чувствует себя покинутым, беспомощным, а социальные изменения настолько динамические во всех сферах жизни, что только сильные личности выдержат такой темп преобразований. В частности доходит до таких ситуаций, что все большие районы, села, гмины лишены промышленной структуры. Отсутствие работы вызывает бедность, а в конечном этапе общественное исключение устойчивого характера. С одной стороны глобализация человеческого общества делает общественный мир единым, общества становятся зависимыми друг от друга во всех аспектах своего существования, экономике, политике, культуре. Но с другой стороны, бедные периферийные общества становятся „провинцией» центра мировой экономики. В этой глубинке появляется бедность как невозможность достижения минимального жизненного стандарта. П. Штомпка пишет, что мы живем в мире, единственным постоянным элементом которого является ...изменение [2]. Общественные изменения могут принести позитивные или негативные последствия для человека как одного из элементов общественной среды.

Безработица является элементом ежедневной реальности. Есть воеводства и районы, где безработица «глубоко укоренилась» и на протяжении многих лет ничего в этой сфере не изменилось, однако в других областях отмечается низкий показатель безработицы. М. Маликовский в научной работе под названием „Общественные категории Подкарпатского воеводства под большой угрозой устойчивой безработицы. Диагноз и исследовательские постулаты» представил схему, в которой систематизирует наиболее существенные переменные явления безработицы необходимые для исследования, а именно:

Восприятие и оценка собственной ситуации на рынке труда:

- восприятие и оценка собственной материальной ситуации,
- платежные стремления,
- готовность к выполнению работы,
- предпочитаемые виды и условия этой работы,
- источники и степень осведомлённости о рынке труда,
- знания об учреждениях, которые являются посредниками в трудоустройстве,
- постулаты и ожидания под их адресом и т.д. [3, с. 23].

Цель исследований в рамках темы «*Безработица как общественное явление в контексте трансграничного сотрудничества*

Польши и Словакии,, связана с ответом на следующие вопросы: Какую область имеет явление безработицы в трансграничном польско-словацком пространстве? Какая материально-бытовая ситуация людей лишенных работы? Какая частотность поиска работы безработными людьми? Что знают безработные относительно учреждений рынка труда на территории своего проживания? Какие общие действия принимают польские и словацкие службы трудоустройства? Достаточно ли активизирует безработных в трансграничном пространстве общая деятельность центров общественной помощи в Польше и в Словакии? Какие общие проекты деятельности в противодействии безработице? Дает ли Европейский союз возможность превращения областей с большой степенью безработицы (как трансграничное польское и словацкое пространство) в профессионально активную область? и т.д.

Следует отметить, что молодежь представляет одну из общественных категорий, которой уделяется много внимания в функционировании рынка труда. Трудоустройство выпускников является одним из главных заданий ЕС, а особенно Польши и Словакии. Согласно позиции Европейской Комиссии, представленной в годовом отчете относительно прогресса в сфере роста трудоустройства, до конца 2007 года каждый выпускник после окончания школы или университета должен получить предложение работы, стажировки или дополнительной подготовки в течение шести месяцев от регистрации как безработного. От 2010 года это время должно составить 100 дней [4, с. 27].

Несмотря на всевозможные действия и проекты ЕС, в трансграничной зоне Польши и Словакии есть еще много работы для выполнения. Свою деятельность должны активизировать центры общественной помощи, а также неправительственные организации Польши и Словакии. Общие инвестиции увеличили бы трудоустройство в этой специфической области. С точки зрения образования, следовало бы проводить занятия по так называемому многокультурному и проевропейскому образованию, а также сближению поляков и словаков через общую региональную культуру и общее чувство европейской тождественности. Важным элементом улучшения ситуации может быть также приграничная торговля или разные формы легального заработка, например, заработок на стройках, торговля древесиной, продажа грунта, помощь соседям в приграничном хозяйстве.

Получение знаний на тему безработицы и бедности безработных в трансграничной области (Команьча – Польша, Медзилаборце – Словакия) позволит понять и распознать механизмы, которые способствуют общественной дезинтеграции или стабилизации.

Насколько интеграция трансграничной среды государственными учреждениями, службами трудоустройства позволяет снизить уровень безработицы? Безработица является причиной исключения и бедности, поэтому возникают вопросы: Какие практические директивы могут ограничить это общественное явление? Может ли непосредственное влияние на политиков обоих приграничных районов изменить судьбу людей, которые там проживают? Это ряд вопросов, на которые следует ответить, обращая внимание на культурный характер и источники бедности в этой общественной области.

Выводы. Подытоживая – явление безработицы невыгодное для целого общества, а безработица в трансграничной польско-словацкой зоне имеет исключительно неблагоприятное влияние на местные сообщества. Их общественная активизация должна иметь приоритетный характер не только для местных центров государственной политики, но также для властей государств Европейского союза.

Список использованных источников

1. Bauman Z. Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy. – Kraków, 2006.
2. Sztompka P. Socjologia zmian społecznych. – Kraków, 2005.
3. Malikowski M. Koncepcja badań [w:] Kategorie społeczne Podkarpacia najbardziej zagrożone trwałym bezrobociem. Diagnoza i postulaty badawcze, (red) M. Malikowski. – Rzeszów, 2006.
4. Baroso J. M. Time to move up a gear. The New partnership for growth and jobs. Communications for the Commission to the Spring European Council, Brussels 25 th January, 2006.

В.С. Пастушенко,

науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,

м. Київ, Україна

elenek@snbox.ru

Стратегії процесу самопрезентації особистості

Для багатьох людей вміння справляти гарні враження на оточуючих, виявляти свою індивідуальність, подавати себе в більш сприятливому світлі, завойовувати нові чи відновлювати втрачені соціальні позиції є образом життя. Постійно відслідковуючи свою поведінку та відмічаючи про себе реакцію інших, вони міняють свій стиль дій, якщо вони не призводить в суспільстві ефекту, що очікується. Певні аспекти поведінки майже спеціально спрямовані на

встановлення, підтримання свого образу в свідомості інших, тобто прагнення відповідати цьому образу.

На початкових етапах вивчення, самопрезентація трактувалася як одна з форм соціальної взаємодії, з акцентуванням уваги на її демонстративному та маніпулятивному характерові. Одним з представників такого погляду був Ірвінг Гофман, який виділив наступні види стратегії.

Рольова дистанція. Гофман так описує відповідну стратегію поведінки: «Якщо послідовно простежимо поведінку людини, то знайдемо, що вона ніколи не залишається пасивною перед безліччю можливих значень ситуацій, що виникають перед нею. Завжди якщо є можливість, вона буде прагнути зберегти ту визначену ситуацію, що є стабільною і відповідає її образіві самої себе».

Нечесне виконання ролі: Хто заплямував себе неправдою, повинен розуміти, що руйнується не тільки актуальна соціальна взаємодія, але і страждає вся його репутація. Гофман розглядає можливості відходити від неправди, що не зовсім правдиві, але в той же час і не є явно нечесними – це «такі тактичні виверти і трюки комунікації, як натяк, двозначність і фігура умовчання». Ці прийоми «дозволяють скористатися з неправди, не використовуючи» [3].

Одна із найпримітніших стратегій, що піднімають постановника над глядачами, є містифікація. Містифікації виникають на основі секретів постановників, що стосуються походження, майбутніх подій, контактів, наявної інформації. Постановники звичайно натякають на них, хоча звичайно ніяких секретів немає, але створюється враження, що в людині є щось особливе. Деякі досягають того ж результату, узагалі нічого про себе не розповідаючи. При цьому деякі розуміють, що в них немає нічого особливого, і задача зводиться до того, щоб «перешкодити публіці випадково помітити це» [3].

Гофман розглядає партнерів соціальної взаємодії також з погляду того, як вони визначають один перед одним і один для одного рамки взаємодії. Ці стратегії, що, звичайно, рідко ким усвідомлюються, слугують для того, щоб кожний міг реалізувати свою ідентичність і запобігають їй неправильному розумінню. Тому «внутрішня організація нашого знання про соціальний порядок» є в той же час організацією ідентичності в повсякденному житті.

Остання стратегія виконання ролі пов'язана з питанням, що під час опису поведінки людей на життєвій сцені усе більше виступає на перший план, а саме: чи є людська поведінка щирою чи це все гра? Для Гофмана це питання зводиться до щирості чи нещирості постановки, а також у якому ступені взагалі постановка є і повинна бути реальною? На думку Гофмана, «поведінка людини в безпосередній присутності іншої можна адекватно оцінити тільки з погляду

на майбутнє». Соціальна дія можна мислитись лише з погляду його результату. Соціальна дія є здійснення майбутнього, що передбачається. Інакше соціальну дію просто неможливо уявити собі. Отже, усяке мислиме майбутнє є реальним. Тут Гофман солідаризується з відомим висловленням У. Томаса (1863-1947), відповідно до якого «якщо ситуація визначається як реальна, то вона реальна за своїми наслідками».

В свою чергу Е. Джонс та Т. Піттман вважають, що в основі самопрезентації лежить прагнення індивіда до влади та контролю ситуації. Вони виділяють п'ять стратегій самопрезентації, які нав'язують певний спосіб поведінки по відношенню до суб'єкту самопрезентації: 1) інграціяція – прагнення мати привабливий характер. Стиль, що вимагає бути люб'язними та доброзичливими; 2) самореклама чи самопросування – демонстрація компетентності, що надає владу експерта; 3) залякування – демонстрація сили, що зобов'язує оточуючих підкорятися, створюючи «владу страху»; 4) зразковість – демонстрація моральної переваги, що надає «владу наставника»; 5) благання – демонстрація своїх слабких рис, хвороб чи нещастя – «влада співчуття».

Р. Баумейстр виділив дві стратегії самопрезентації: «догоджуючу», яка спрямована на те, щоб виставити себе в сприятливому вигляді (підлаштовуючись під аудиторію) і одержати винагороду, і «самоконструючу», що виникає з «бажання справити враження на інших тими якостями, які належать до «ідеального Я» суб'єкта» [1].

Багато уваги приділяли даній проблемі й А. Шутц, Шеперт, Аркін. Проблемі стратегії самопрезентації також присвячено багато праць серед вітчизняних психологів таких, як Ю. С. Криванської, В. П. Третякової, Г. В. Бороздіної. Але на сьогоднішній день ця тема недостатньо розглянута, що створює необхідність в подальшому вивченні та теоретичному узагальненні цієї проблеми.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
2. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Изд-во «Питер», 2014. – 800 с.
3. Абельс Хайнц. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Абельс Хайнц. – СПб. : Изд-во: «Алетейя», 1999. – 272 с.
4. Goffman E. Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. – München, 2003.

Н.В. Підбуцька,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
управління соціальними системами,
Національний технічний університет «Харківський політехнічний
інститут», м. Харків, Україна
podbutskaya_nina@ukr.net*

Сприйняття студентами технічних спеціальностей власної майбутньої самореалізації

Побудова власного життєвого та професійного шляху особистості залежить від багатьох чинників, це спрямованість, оптимізм, активність і багато чого іншого, серед них окреме місце займає уявлення особистості про власне майбутнє, налаштованість (позитивну, негативну, нейтральну), погляд у майбутнє. Відповідно позитивне уявлення, налаштованість на самореалізацію у будь-якій сфері діяльності відкриває людині шлях до реалізації власних можливостей.

Аналіз феномену самореалізації має довгий науковий шлях, його результати можна побачити у працях, як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Зокрема, проблема самореалізації як умови реалізації потенційних можливостей особистості розкривається у працях О.Г. Асмолова, Л.І. Божович, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка та ін., самореалізація у конкретній сфері життєдіяльності розглядається К.О. Абульхановою-Славською, Л.І. Анциферовою, В.П. Зінченком, З.Ю. Крижанівській, Д.О. Леонтьєвим, Л.В. Мови, Т.М. Титаренко та ін. Але на сьогодні проблема сприйняття власної самореалізації майбутніми інженерами розкрита недостатньо, що зумовило її розкриття.

Так, у дослідженні взяли участь 87 осіб віком від 18 до 23 років ($M=19,4$ $SD=2,2$). Студенти I-VI курсів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Харківський національний університет радіоелектроніки з таких факультетів, як: комп'ютерно-інформаційні технології, машинобудівний, механіко-технологічний, автоматики та приладобудування, електронної техніки.

Для дослідження сприйняття студентами технічних спеціальностей власної самореалізації був використаний опитувальник, який був створений та запропонований С.О. Богомазом, В.В. Мацутою. За допомогою цього опитувальника було з'ясовано відношення молоді до професійної та особистісної реалізації у Харківському регіоні. Так, середній показник по всій групі респондентів склав 5,4 балів. Такий результат відноситься до середнього рівню і свідчить

про те, що більшість студентів нейтрально відносяться до професійної самореалізації у місті Харкові. Вони не вважають, що у Харкові відсутня можливість розвиватися, але й не сприймають своє місто, як середовище для дійсно ефективної самореалізації. Результати за рівнями по всій групі представлені на рис. 1.



Рис.1. Сприйняття міста Харкова молоддю, як середовища для ефективної самореалізації

Згідно даних рисунка 1 визначено, що у серед майбутніх інженерів переважає нейтральне сприйняття міста Харкова, як середовища для самореалізації, а саме 44,9%. Позитивне сприйняття мають 30,5% студентів, середній показник – 6,44 балів, ці студенти вважають, що у Харківському регіоні можливо досягати поставлених цілей та відчувати себе захищеним і реалізованим. Третя частина групи – 24,6% вважають, що у Харкові важко досягти своєї мети, вони негативно сприймають місто, та вважають, що у ньому не має достатніх умов для майбутньої самореалізації. Середній показник у цих респондентів становить 4,01 балів.

Також було досліджено сприйняття майбутньої самореалізації у різних сферах життєдіяльності студентів (професійна, особистісна, сімейна), що наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Показники сприйняття студентами технічних спеціальностей різних сфер життєдіяльності щодо майбутньої самореалізації

Напрямки самореалізації	Позитивне (%)	Нейтральне (%)	Негативне (%)	М
Професійне становлення	39,2	33,3	27,5	6,44
Особистісне становлення (відчуття безпеки)	33,8	40,7	25,5	5,59
Створення сім'ї	59,7	17,2	23,1	4,01

Відповідно до одержаних даних визначено, що позитивне сприйняття щодо можливої професійної самореалізації мають 39,2% респондентів, дещо менше – 33,3% мають нейтральне сприйняття, негативне – 27,5% студентів. Тобто вибірка розділилася на 3 майже однакові, де переважаюча частина студентів бачить перспективи побудови кар'єри та можливості її зростання.

Нейтральне сприйняття щодо особистісного становлення та самореалізації мають 40,7% респондентів, які мають невизначене відношення до свого положення у суспільстві та відчуття себе у безпеці. Позитивне та негативне сприйняття мають 33,8% та 25,5% відповідно. Можна говорити, що студенти з негативним відношенням не відчувають достатньої безпеки та можливості самоактуалізуватися. З позитивним відношенням молодь вважає, що має можливість розвиватися, як особистість та займатися особистісним становленням. Щодо створення сім'ї, то 59,7% вважають, що вони можуть побудувати гарну сім'ю. Нейтральне відношення мають 17,2% студентів, негативне відношення мають 23,1% респондентів, які вважають, що не мають можливості створити здорову сім'ю.

Висновки. Отже, більшість студентів технічних спеціальностей мають нейтральне сприйняття щодо особистісно-професійної самореалізації у Харківському регіоні. За умови диференціації сфер життєдіяльності (професійна, особистісна, сімейна) визначено, що саме професійна та сімейна самореалізація більшістю сприймається позитивно.

Список використаних джерел

1. Богомаз С. А. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи / С. А. Богомаз, В. В. Мацута // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 77–88.
2. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – 680 с.
3. Sheldon K. M. Creativity and self-determination in personality / К. М. Sheldon // Creativity Research Journal. – 1995. – Vol. 8, N 1. – P. 25–36.

dr Magdalena Pluskota,
*Walbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
w Częstochowie, Częstochowa, Polska
magdaplus@poczta.fm*

Akademicka i permanentna edukacja dorosłych na przykładzie Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Złożoność zjawiska kształcenia, definiowanego jako całość doświadczeń, składających się na proces zdobywania przez jednostkę umiejętności, wiedzy oraz rozumienia otaczającego świata i rozumianego wielopłaszczyznowo, zwłaszcza pod względem czynników je kształtujących skłania do tworzenia w tym zakresie coraz to nowych określeń.

Mając na względzie szczególnie charakter Uniwersytetu Trzeciego Wieku, skupiającego ludzi bogatych doświadczeniem i twórczych otwartością na świat – Uniwersytet stanowi rzeczywistość nakreśloną sercem – jest istotnie Alma Mater – czyli «Matką Karmicielką» dla ducha, intelektu, wrażliwości, twórczych poszukiwań, dla głębokich potrzeb wymiany myśli, poglądów i zwykłych ludzkich spotkań. Uczestnik Uniwersytetu, świadomy i zaangażowany nazwany być może człowiekiem w drodze – homo viator – w drodze przestrzeni, czasu i rozwoju ludzkiej osobowości.. Uwarunkowana różnymi okolicznościami swoboda «bycia w drodze» jest składnikiem ludzkiej natury, źródłem jej ciągłego rozwoju.

Aktywność ludzi starszych obrazuje działalność Uniwersytetów Trzeciego Wieku, których w Europie jest przeszło kilkaset. W Polsce istnieją w każdym większym mieście. Wpisują się one w koncepcję edukacji ciągłej zobrazowanej m. in. w programach: «Łączymy pokolenia», «Same plusy. Wolontariat 50 +». Dzięki tymże programom studenci – słuchacze realizują swe młodzieńcze marzenia, podnoszą aktywność intelektualną i fizyczną, a tym samym uczą się działać i tworzyć wraz z młodzieżą, np. emerytowani nauczyciele nieodpłatnie udzielają korepetycji dzieciom z patologicznych rodzin, trzy generacje rodziny (dzieci, rodzice i dziadkowie) razem tworzą spektakle typu tanecznego, muzycznego, czy pantomimicznego lub przygotowują filmy o swym mieście [2; 3; 5; 6].

Poszukując odniesień do terminu «edukacja dorosłych» dostrzega się, że jest on utożsamiany z pojęciem «kształcenie ustawiczne». Literatura pedagogiczna, w szczególności andragogiczna precyzuje obydwa pojęcia [1, s. 132]. Zarówno termin, jak i pojęcie dorosłości jest w różnych kulturach rozumiane odmiennie i przypisuje się im różne znaczenia.

Oświata dorosłych jest określana jako działalność mająca na celu zapewnienie młodzieży w wieku pozaszkolnym oraz dorosłym możliwości

zaspokajania potrzeb i zainteresowań kulturalnych, uzupełniania i poszerzania kwalifikacji, wzbogacania wiedzy i rozwijania umiejętności. Ma do spełnienia dwie zasadnicze funkcje: kompensacyjną, polegającą na upowszechnianiu wymaganego wykształcenia wśród tych, którzy nie uzyskali go w odpowiednim wieku i właściwą, rozszerzającą wykształcenie [4, s. 231].

Zdaniem Józefa Półturzyckiego przez edukację dorosłych należy rozumieć system działań edukacyjnych w różnych formach i zakresach wobec osób dorosłych i różnego wieku, zawodu i środowiska [7, s.56]. Treść edukacji stanowią różne dziedziny wiedzy kultury i aktywności człowieka, w formach szkolnych i akademickich, pozaszkolnych oraz samokształceniowych. Edukacja dorosłych stanowi część edukacji permanentnej i realizuje jej cele we właściwych dla dorosłych formach aktywności intelektualnej [7, s. 56].

Pojęcie edukacji permanentnej pojawia się w polskiej literaturze pedagogicznej na początku lat 70. Problem staje się przedmiotem badań m.in. Bogdana Suchodolskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Józefa Półturzyckiego.

Ustawiczność kształcenia nie oznacza wyłącznie doskonalenia zawodowego i kształcenia dorosłych, obejmuje nie tylko cały system oświaty, ale także całe życie człowieka. Kształcenie ustawiczne zgodne z zasadą permanencji w oświacie dorosłych wskazuje na integrację wszelkich oddziaływań wychowawczych, formalnych i nieformalnych, kształcenia programowego i samokształcenia. Tak więc rodzina, praca zawodowa, uczestnictwo w kulturze stają się elementami kształcenia ustawicznego [8, s. 54].

Bibliografia

1. Dragosz-Zabłocka E. Edukacja dorosłych w latach 1990–1994 / E. Dragosz-Zabłocka, R. Piwowarski. – Warszawa, 1996. – S. 132.
2. Krzyżak T. Starość to radość. – Edycja Świętego Pawła, 2008. – S. 12.
3. Leszczyńska-Rejchert A. Człowiek starszy i jego wspomaganie. – Olsztyn, 2002. – S. 67.
4. Milerski B., Śliwerski B. (red.) Leksykon tematyczny PWN. – Warszawa, 2000. – S. 231.
5. Nowicka A. Wybrane problemy osób starszych. – Kraków, 2006. – S. 97.
6. Perek-Białas J. Aktywne starzenie się – aktywna starość. – Kraków, 2005. – S. 24.
7. Półturzycki J. Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych // «Edukacja dorosłych». – 1993. – Nr 1/1993. – S. 56.
8. Półturzycki J. Tendencja rozwojowa kształcenia ustawicznego. – Warszawa, 1981. – S. 54.

О.М. Полянничко,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри фізичного виховання,
Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
pony2006@ua.fm*

Проблема объективности психического отражения в ракурсе глубинно-психологического познания

Проблема объективности остается актуальной в научном познании, особенно в психоаналитическом и глубинно-психологическом подходах в связи со спецификой предмета исследования: целостной психики в ее сознательных и бессознательных проявлениях. Современные исследования проводимые в формате психодинамической парадигме (Т.С. Яценко) открыли перспективы познания психического в его целостности с использованием визуализировано-метафорических средств (рисунков, камней, лепки из теста в процессе самопрезентации, игрушек и других предметных моделей).

Глубинная психология ориентирована на понимание психического в его целостности (сознательное-бессознательное), что открывает перспективы реализации психодинамического и феноменологического подходов в диагностико-коррекционной процедуре, основывающейся на анализе психического содержания. Побуждения личности к активности (определенными заданиями) в процессе психокоррекции не снижают уровень самопроизвольности проявления различных ракурсов психики в континуальной их упорядоченности на глубинном уровне. Психодинамический подход основывается на инициировании спонтанной активности субъекта, способствующей самопрезентации психики в материализованных формах. Свидетельством мотивированности респондента, к такого рода познанию, служит его спонтанная активность. Сказанное обостряет проблему познания глубинных аспектов психического отражения объективной внутренней и внешней реальности. Актуальность проблемы объясняется отсутствием в научно-теоретических, методологических и практических аспектах презентации результатов глубинного познания психики в ее способности отражения действительности. В данном контексте обостряется проблема опосредованности опыта субъекта архетипическими символами.

Психодинамическая теория предполагает, что визуализация материала актуализирует механизмы синтеза, отбора, селекционирования по его значимости, абстрагирования от сюжетной конкретики, что способствует познанию его смысловой нагрузки. Доминантность энергетических очагов, представленная в

материализованных средствах, открывает как перспективы научных исследований, так и является доказательной базой для анализанта в принятии диагностических результатов и их использования в коррекции. Это позволяет субъекту убедиться на своем личном материале, продуцируемом его спонтанной и непроизвольной активностью в приоритетах внутренней побудительной силы и определенны поведенческим паттерном, что может быть актуальным в конкретной (обыденной) ситуации, что маскируется целесообразностью, или профессиональным интересом.

На этапе катализации процесса глубинного познания архетипические символы способствуют интеграции противоречий, нивелированию в образе противостояний и антагонизмов. Притягательность архетипического образа для сознания проявляется в его динамическом аспекте. Поэтому без образного материала и создания условий для спонтанной, непроизвольной активности субъекта глубинное познание, согласно психодинамической теории, трудно осуществимо.

Психическое отражение объективной реальности, допускающее искажения, свидетельствует о причастности к этому процессу механизмов психологической защиты. Согласно З. Фрейду, цель психологической защиты заключается в ослаблении интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между инстинктивными импульсами бессознательного (Ид) и интериоризированными требованиями внешней среды (Супер-Эго), как результат просоциального воспитания индивида. З. Фрейд связывает защиту с основными функциями психики: приспособлением, уравниванием и регуляцией, то есть фактически защита является составной частью процесса психического отражения, включая ожидание результата.

В аспекте заявленной проблемы особое значение приобретает психодинамическая теория, и соответствующий метод активного социально-психологического познания, результаты которого синтезирует «Модель внутренней динамики психики» [2; 4; 5].

Согласно Т. С. Яценко, психологическая защита носит «диспозиционный характер и представляет собой целостное образование, включающее в себя как работу сознания, так и неосознаваемые аспекты». С введением понятия «диспозиции» стало возможным объяснение детерминант психологической защиты, что позволяет глубоко и системно рассматривать структуру внутренней предрасположенности субъекта к «защитному» поведению. «Диспозиция психологической защиты зависит от предшествующего опыта субъекта и имеет сложную иерархизированную структуру, функционируя на эмотивном, поведенческом и когнитивном уровнях» [3, с. 155].

В психологии когнитивный уровень психического соотносится с функциями сознательной сферы. В психодинамической теории (Т. С. Яценко) выдвинута гипотеза, предполагающая причастность когнитивного ракурса к бессознательной сфере, в специфично-асимметричном ключе, что указывает на диаметрально-противоположную направленность энергии, соответственно логике бессознательного, по сравнению с логикой сознания. В просоциальном ракурсе, когнитивный уровень задан идеалами «Я» и нормативными ценностями. Актуальный акт психического всегда имеет выражение в «точке пересечения» горизонтали (базисной защиты) и вертикали (ситуативной защиты), что требует раскрытия содержания в диалогическом взаимодействии с субъектом, в целях демаркирования сознательных и бессознательных аспектов.

Мы опираемся на утверждение академика Т. С. Яценко, согласно которому объективность детерминант субъективности психики находится в сфере бессознательного. Тенденции психики свободны от участия сознания, и имеют энергетические приоритеты задаваемые «внеопытным»; они зависимы от «латентных процессов формирующихся по внутренним законам имманентно присущим психическому с опорой на доминирование остаточных напряжений эмотивных очагов вытеснений» [4]. Таким образом, влияние архетипа на процесс психического отражения, предполагает глубинный анализ поведенческого материала в его совокупности, позволяющей определить логику на уровне сознания и бессознательного.

Методологические основы психокоррекционной практики с использованием визуализированных презентантов являются важной препосылкой глубинного познания. Визуализация содержаний психики создает лишь предпосылки для ее познания. Презентанты не способны открыто передавать латентные смыслы целостной психики, поэтому психолог должен владеть инструментарием проникновения в первопричины глубинной сущности переживаемых субъектом проблем. Сам по себе презентант выводит на поверхность имплицитно заданную возможность индивидуальности психического. Раскрытие смысловой нагрузки презентанта зависит от профессионализма психолога в умении постановки вопросов, вписывающихся во внутренний порядок психики субъекта [7; 8]. Универсальность законов идеальной и материальной реальности определяет новый взгляд на значимость архетипической сущности психического отражения.

Выводы. Психодинамическая теория построена на предположении о том, что сфера сознательного и бессознательного имеют как автономию, так и взаимосвязи. Важнейшей проблемой профессионализма глубоко ориентированного психолога является умение ве-

роятностного прогнозирования индивидуальных особенностей внутривидовых взаимосвязей, в чем оказывает помощь архетип, в его слиянии с механизмами символизации. Перспективы дальнейших исследований требуют поиска связующих звеньев между подструктурами психики.

Список использованных источников

1. Яценко Т.С. Проблема глубинного познания психики субъекта в визуализированной самопрезентации / Т.С. Яценко // Ежемесячный научно-практический журнал Общероссийской профессиональной Психотерапевтической Лиги, Психотерапия – 2012. – № 10 (118) – С.22–30.
2. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика / Т.С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382с.
3. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая авторская школа академика НАПН Украины Т.С. Яценко / [сост. В.П. Андрущенко, А.В. Глузман] – К. : Изд-во НПУ имени М.П. Драгоманова, 2012. – 226 с.
4. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск : Изд-во «Инновации», 2015. – 396 с.
5. Yatsenko T.S. Philosophical and Psychological problemes of the methodology of knowing the psyche / T.S. Yatsenko // European Science and Technology [Text]: materials of the international research and practice conference, Vol. II, Wiesbaden, January 31 st., 2012/ publishing office «Bildungszentrum Roodnik e. V.» . – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – P. 663–674.
6. Polianyhko O. Understanding mental reflection based on psychodynamic approaches / O. Polianyhko // American Journal of Pedagogy and Education Science Book Publishing House, LLC 17200 153rd Ave SE, Yelm, WA 98597, USA. – P. 36–39.
7. Polianyhko O. Language of consciousness and unconscious within mental structure / O. Polianyhko // Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society, Volume 6, Part 1., 228-234 pp./ ISSN 1313-2547, Published by Info Invest, Bulgaria, 2012. at: <http://www.scientific-publications.net>.
8. Polianichko E. Psychodynamic approaches to understanding mental reflection / E. Polianichko // The Strategies of Modern Science Development: Proceedings of the III International scientific-practical cjnference (Yelm, WA, USA, 12-13 September 2013). – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013. – P. 163–168.

І.С. Попович,

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна
personal925@list.ru*

Соціальні очікування в саморегуляції поведінки особистості

Нашу державу охопили радикальні зміни в економіці, культурі, освіті, державному устрої. Ці зміни торкаються кожної людини, сім'ї, родини. Суспільству потрібні ефективні шляхи, методи, прийоми та засоби розв'язання економічних, політичних і культурних криз. У контексті цих змін і перетворень доцільним є дослідження соціально-психологічної реальності та вивчення людини як суб'єкта самоактивності.

Проблема саморегуляції поведінки особистості є однією зі стрижневих у психологічній науці. Особливе місце в цих дослідженнях посідають соціальні очікування, що виконують певні функції. Ці функції реалізують роботу соціальних очікувань як важливого механізму саморегуляції поведінки особистості.

Вагомий внесок у дослідження загальнотеоретичних та методологічних аспектів цієї проблеми зробили такі психологи: R. Berns, W. James, B. McKendles, G. Mead, К. Абульханова-Славська, М. Бобнєва, М. Боришевський, Л. Гаврищак, Н. Гуткіна, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко, С. Тищенко, І. Чеснокова, Т. Шибутані, К. Шорохова та інші.

Відомий український психолог, засновник української психологічної школи з проблем саморегуляції поведінки особистості Мирослав Боришевський під саморегуляцією поведінки особистості розуміє свідоме, цілеспрямоване планування, побудову і перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності з особистісно значущою метою, актуальними потребами [1].

Дослідження соціальних очікувань у саморегуляції поведінки особистості продовжує наукові пошуки автора [2] і є спробою окреслити психологічний зміст і функціонування одного з найважливіших і маловивчених, на наш погляд, психологічних механізмів.

Соціальні очікування – складний соціально-психологічний феномен, який є базовою складовою системи регуляції соціальної поведінки особистості, взаємодії у групах, спільнотах, соціумі.

Виокремити роботу кожної з функцій соціальних очікувань завдання не з легких, оскільки функції знаходяться у взаємозв'язку

і представляють собою органічну єдність. Тому, розглядаючи їх, ми будемо акцентувати увагу на проявах кожної з них. Розглянемо регулятивну функцію соціальних очікувань. Регулятивна функція соціальних очікувань пов'язана з самооцінкою, рівнем домагань, самоочікуваннями, інформацією, думками, бажаннями, діями кожного учасника взаємодії. Те, чого очікує людина, визначається не тільки самооцінкою та рівнем її домагань, а й інформацією про інших людей, з якими вона взаємодіє, думку яких цінує, поважає їх чи нехтує ними, що також має значення.

Посередницька функція очікувань – це функція врівноваження й підтримки стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням. Посередницька функція має вагоме значення для формування «Я», бо завдяки їй здійснюється виокремлення себе з оточуючої дійсності, порівняння з різними «не-Я» як узагальнення властивих людині рис і відсутніх у неї, але притаманних іншим. Посередницька функція соціальних очікувань реалізується через порівняння, отождолення, співставлення «Я» та «не-Я» особистості.

У тісному взаємозв'язку з регулятивною та посередницькою функціями соціальних очікувань знаходиться коригувальна функція. Соціальні очікування здійснюють коригувальні впливи через тісний зв'язок з рівнем домагань особистості. Вони є тим чинником, який спонукає людину постійно враховувати можливі реакції оточуючих на її домагання, на окремі дії, вчинки, на поведінку в цілому. Соціальні очікування залежать від рівня адекватності домагань людини. Саме адекватний рівень домагань сприяє розвитку високого рівня сформованості соціальних очікувань і впливає на коригувальну здатність останніх.

З низки функцій соціальних очікувань, які ми розглянули вище, доцільно вималюється орієнтувальна функція, яка дає можливість людині не загубитися у плині повсякденного життя, розмаїтті людських взаємин. У тривалих людських взаєминах соціальні очікування відображають об'єктивну необхідність узгоджених дій: від кожного учасника взаємодії очікується певний комплекс думок, почуттів і вчинків, що відповідають його місцю в системі спільної діяльності, тобто дозволяють йому орієнтуватися в цій діяльності. Якщо його поведінка не відповідає цим очікуванням, це викликає відповідну реакцію учасників взаємодії – соціальні санкції. Контроль поведінки індивіда, який здійснюється через реакцію учасників взаємодії сприяє забезпеченню реалізації орієнтувальної функції соціальних очікувань.

Висновки. Соціальні очікування є важливим психологічним механізмом саморегуляції поведінки особистості, що виконує низку функцій, через які забезпечується робота соціальних очікувань як

важливого психологічного механізму саморегуляції поведінки особистості, що сприяє розвитку особистості як суб'єкта самоактивності. У подальших наукових пошуках продовжимо емпіричне дослідження функцій та механізмів соціальних очікувань.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. (Серія «Монограф»).
2. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах : [монографія] / І. С. Попович. – Херсон : ВАТ ХМД, 2009. – 240 с.

С.О. Ренке,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології,

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
renke-sergei81@mail.ru*

Соціальні ігри у тварин

Мешкова М.М. розглядає гру тварин як діяльність, під час якої формується здатність психічної орієнтації тварини в ситуації швидкого і точного управління власною поведінкою в різних ситуаціях. У дитинчат ссавців здатність до гри є особливою ознакою ознакою. «Формування в процесі ігор дитинчат здатності швидкої і точної психічної орієнтації в різних ситуаціях збільшує пластичність поведінки, прискорює звикання до нового оточення, покращує здатність до навчання дитинчат» (Мешкова М.М., Федорович Є.Ю., 1996). Збільшення періоду залежності молодих особин від батьків розширює можливості освоєння спільного досвіду популяції і подовжує період, коли тварина може гратись, перебуваючи під захистом.

Ще Фрадкіна Ф.І. виділила в онтогенезі тварин ігровий період, як досить тривалий період дитинства. У цей період тварину переймає поведінка дорослих. Гра дозволяє у відносно безпечній обстановці пізнати власні рухові можливості, пізнати властивості об'єктів навколишнього середовища, встановити відносини з собі подібними. Саме в грі складаються елементи спілкування. Тварина визначає свій статус, вивчає життєво важливі пози. Гра – основний зміст життєдіяльності та форма маніпуляції і сенсорно-рухо-

вої активності в період, що безпосередньо переду статевій зрілості з біологічними об'єктами або партнерами. Це визначення виявляє сутність гри. Основні характеристики ігрової поведінки: гра складається з інстинктивних рухів, характерних для різних функціональних сфер. Можна помітити у грі елементи харчової поведінки, дослідницької та ієрархічної. У грі немає чіткої послідовності, немає завершеного етапу досягнення матеріального об'єкта. Гра зображується у вигляді переграних рухів. Функціональні сфери прояву в грі: харчова, репродуктивна, дослідницька, міжіндивідуальна (групова). Ігровій поведінці притаманний позитивний емоційний стан. Гра є особливою формою поведінки поруч з іншими. У цьому визначенні у гри немає певних функціональних значень, немає специфічних інстинктивних рухів, немає визначеного етапу, який тварина досягає за допомогою гри.

Гра – це період в індивідуальному розвитку тварин (Фабрі). Карл Гросс провів аналіз функцій гри, розробив теорію вправ. Значення гри полягає у розвитку та зміцненні навичок, необхідних для подальшого життя. Тварина здійснює, граючись, ті рухи, які найбільш важливі в життєдіяльності. Якщо тварина не буде гратися, то виросте нездалою, тобто не зможе вірно реагувати на умови середовища.

Співаковска А.С. зазначає, що гра – необхідний фізичний розвиток локомотивних функцій, міжіндивідуальних взаємин, орієнтації в середовищі (маніпуляційні ігри). Вивчення гри здійснюється методом ізоляції. Ізоляція полягає в тому, що тварина вилучалась з групи і вирощувалась відокремлено. Інший метод, який використовується для вивчення поведінки тварин, метод депривації. Молодих особин позбавляли одного чи двох компонентів звичного оточення. В одних випадках ізоляція ніяк не проявлялась на розвитку тварини, а в інших тварини ставали нездалими.

Ізоляція виявлялася не збитковою для щурів, кінних і койотів. На мавпах ізоляція позначилася: у них спостерігалось згодом порушення статевої поведінки, материнського поведінки, групової поведінки і відносин між тваринами. У реальності вплив гри дуже складний, багатовимірний. Для лисиць міжіндивідуальні відносини складаються в дуже ранній період, до активної гри. Ще сліпі вони нападають один на одного і душать. Підвищена агресивність одних змушує найбільш слабких йти геть. У лисиць немає прямої залежності між грою і міжіндивідуальними відносинами, а у вовків – пряма залежність. Тварина вчиться жити в групі, допомагати одна одній. Якщо вовчєна позбавити суспільства, то такий вовк не зможе включитися в навколишнє середовище. Лисиці ведуть індивідуальний спосіб життя, бо агресивність сприяє швидкому розселенню.

Вовки ведуть груповий спосіб життя, тому у них міцні структурні відносини в групі. Уелкер порівнює гру і дослідницьку поведінку. І там і там тварина не отримує ніякого ділового підкріплення. Гра і дослідницька поведінка властиві дітям, але не дорослим. І те, і те викликано новизною об'єкта.

Мешкова М.М. виділяє ігри: маніпуляційні, локомоторні, індивідуальні та спільні. У локомоторних іграх можна спостерігати елементи запрошення до гри: хапання ротом за шерсть, за хвіст, підповзання до партнера, взаємні чистки. При ізоляції від своїх братів та сестер у щурят різко збільшується час ігор з власним хвостом. Наводиться приклад дослідження поведінки щурят, позбавлених на двадцять днів можливості грати один з одним. Після ізоляції звірків тестували і виявили зниження пластичності поведінки, труднощі звикання до нової обстановки, зниження активності дослідницької поведінки. У поведінці будинкових мишей відсутні спільні ігри. Але багато індивідуальних локомоторних ігор: енергійні поштовхи, стрибки вгору на одному місці, енергійне і безладне бігання зі стрибками. У мишей ігрова активність помітно згасає до 30-го дня життя.

Висновки. Підсумовуючи про ігри тварин, ми хотіли б підкреслити, що незважаючи на багату подібного, функції гри дитини по складу абсолютно відмінні від гри тварини, бо і соціальне середовище, в якій розвивається дитина, докорінно відрізняється від того, в якому розвивається тварина, і можливості дитини суттєво перевершують можливості тварини.

Н.С. Славіна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

slavinsv@mail.ru

Розвиток спілкування в дошкільному віці

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

З чотирьох років дошкільник віддає перевагу спілкуванню з однолітками. Провідною діяльністю дітей цього віку є сюжетно-рольова гра, яка поступово стає розгорнутою, з чітким сюжетом. Це колективна гра, в якій, як зазначає М.І.Лісіна [2], спілкуються за двома напрямками: спілкування персонажів і спілкування виконавців. В середині першого напрямку відбувається розігрування і моделювання взаємостосунків, ситуацій дорослого світу, засвоєння типів поведінки. В середині другого складаються реальні стосунки між дітьми у групі. Дитині необхідні увага і співробітництво однолітків, визнання її досягнень. Співробітництво характеризується тим, що у дітей з'являється загальна мета, заради якої вони узгоджують свої дії. Діти звертаються один до одного з приводу предметів і дій, у певних ситуаціях з приводу гри, занять або режимних моментів. Таке спілкування М.І.Лісіна пропонує назвати ситуативно-діловим [2]. Воно сприяє розвитку самопізнання, ініціативи, творчості, соціальної сфери дитини. Наявність труднощів у комунікативній сфері може призвести до негативних емоційних станів: діти стають пасивними і замкненими або навпаки агресивними. І в тому та іншому випадку ті, кого не «приймають» до гри, важко переживають, бо не можуть реалізувати головну потребу, що характерна для цього вікового етапу – потребу у визнанні, у спільній грі з однолітками.

У віці шести-семи років у деяких дітей складається, за М.І.Лісіною [2], позаситуативно-ділова форма спілкування. Дитина ще відчуває потребу у співробітництві, що розгортається на фоні спільної ігрової діяльності. Проте, гра із розгорнутих сюжетно-рольових форм трансформується в ігри з правилами. Гра за правилами сприяє усвідомленню дітьми своїх обов'язків, розуміння норм, вимог справедливості, формування почуття обов'язку.

Не дивлячись на те, що діти контактують у грі, звертаються один до одного за діловими приводами, зменшується ситуативність їх спілкування. Спілкуючись, старший дошкільник починає встановлювати дружні стосунки, виникають стійкі симпатії і антипатії.

Сприятливі стосунки з однолітками породжують у дитини почуття єдності з ними, єдності з групою. Якщо таких стосунків немає, виникають стани напруження і тривожності, що призводить до виникнення почуття неповноцінності і пригніченості, або агресивності. В обох випадках формується негативне ставлення до однолітків, ворожість, усамітнення. Становище в групі однолітків залежить, як від особистісних якостей дитини, так і від тих вимог до дитини, які складаються в групі. Особливою любов'ю, популярністю серед дітей шести років, за аналізом В.С.Мухіної [3], користуються, зазвичай, дружелюбні діти, що вміють вигадувати і організовувати гру, това-

риські, інтелектуально розвинені, що мають художні здібності, які успішно беруть участь у заняттях, достатньо самостійні, які володіють навичками, необхідними для різних видів діяльності, веселі, емоційні, що мають привабливу зовнішність, охайні і чепурні.

Висновки. Отже, з одного боку, формування навичок спілкування як з дорослими, так і з однолітками, має велике значення для особистісного розвитку дошкільника, а з іншого боку, ускладнення соціально-економічних умов життя призводять до збільшення кількості дітей, які не вміють взаємодіяти з іншими людьми, схильні до конфліктної поведінки. Тому проблема діагностики та корекції проблем міжособистісного спілкування нині є особливо актуальною.

Список використаних джерел

1. Галигузова Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1992. – 165 с.
2. Лисина М.И. Становление потребностей детей в общении со взрослыми и детьми / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова. – М. : Педагогика, 1980. – 225 с.
3. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 282 с.

Mgr Adrian Staroniek,

Naczelnik Wydziału Polityki Społecznej, Urząd Miasta Częstochowy,

Częstochowa, Polska

ps@czestochowa.um.gov.pl

Założenia gerontologiczne w aspekcie społeczno-oświatowym

Literatura przedmiotu ostatnich lat, bazująca na rozbudowanym systemie badań, pozwala wskazać na obszary koniecznej aktywizacji osób starszych w celu poszerzenia płaszczyzny ich oddziaływania w odniesieniu do środowisk lokalnych: rodzinnych, sąsiedzkich, społeczno – kulturowych, czy kościelno – duszpasterskich.

Aktywność edukacyjna starszych stanowi odpowiedź na wyzwania i oczekiwania współczesnego świata, zarówno w dziedzinie życia społecznego, jak i kulturalnego. Edukując dokonuje się niejako amplifikacji człowieka, to znaczy przyczynia się do uaktywnienia jak największej ilości sfer ludzkiego działania oraz do jak najpełniejszego zrozumienia świata, nie tylko materii, ale i ducha. Zjawisko to nabiera

szczególного znaczenia w erze globalizacji, której istotą stało się stopniowe odchodzenie od społeczeństwa tradycyjnego, opartego na instytucjonalnych autorytetach oraz zakorzenionego w uznanych i powszechnie szanowanych wzorcach kulturalnych. Zwraca się uwagę, że inspirowanie do uczestnictwa w kulturze winno zakładać efektywne działania edukacyjne.

Odnosząc się do bogactwa duchowych i intelektualnych doświadczeń, do dziedzictwa własnych odniesień, związanych z miejscami i reprezentowanymi wydarzeniami wskazać należy, że seniorzy stają się w środowisku uniwersytetu ambasadorami własnych środowisk, własnych społeczności. Dzięki nim następuje swoista interakcja – pomiędzy uniwersytetem, a środowiskiem lokalnym, są także promotorami kulturalnych inicjatyw, edukacyjnych przedsięwzięć – nobiletują oni wartość uczestnictwa w przekazie kulturowym, w procesie twórczym, szczególnie wśród młodych pokoleń.

Pojęcie *starości* ma wymiar niejednoznaczny. Z wielu wyrastających na jego gruncie koncepcji istotne jest odniesienie do *starości kalendarzowej*, *starości medycznej* i *starości społecznej*. *Proces starzenia* rozpoczyna okres zaawansowanych procesów biologicznych i psychicznych, po osiągnięciu 40. r.ż., nasila się on w miarę przyrostu lat. Jego tempo i intensywność zależy od czynników wewnętrznych (endogennych) oraz zewnętrznych (egzogennych) – wskazuje więc zarówno na stan narządów wewnętrznych, zadatków biologicznych, przebytych chorób, ale także na warunki bytowe, socjalne, czy klimatyczne.

Z powyższego rozumienia wyrastają pojęcia *starości medycznej*, definiowanej jako stan komórek i tkanek, warunkujący sprawność i żywotność organizmu, czy *starości kalendarzowej*, rozumianej jako liczba przeżytych lat. Na tym gruncie budowane jest rozumienie szersze, w którym *starość społeczna* to osłabienie sprawności psychoruchowej, rozbicie więzi społecznych oraz obniżenie postrzegania własnego *ja* przez osoby trzecie.

Rozumianymi wielopłaszczyznowo zagadnieniami wieku starszego zajmuje się gerontologia. W encyklopedycznym, leksykalnym ujęciu definiowana jest ona jako nauka o procesach starzenia się organizmu ludzkiego i chorobach wieku starczego. Tak ujęta wykładnia obrazuje zagadnienie niemal wyłącznie od strony geriatrycznej. W niektórych opracowaniach spotyka się poszerzenie zakresu definicyjnego o rozumienie istoty starości, jej źródeł oraz skutków dla samej jednostki i społeczeństwa. Zadania gerontologii mają charakter teorii twórczy, koncentrują się na obserwacji i poznawaniu zjawisk, wpływających lub towarzyszących procesowi starzenia, formułowaniu prawidłowości i klasyfikowaniu zjawisk. Jako dziedzina nauki gerontologia powstała

w latach pięćdziesiątych XX wieku, pozostając z ścisłej relacji z dyscyplinami przyrodniczymi i społecznymi. Integralnymi dziedzinami gerontologii są: gerontologia społeczna i geragogika, określana często jako gerontopedagogika czy gerontologia oświatowa (Szarota, 2004 : 16–17).

Gerontologia społeczna wskazuje na społeczne przyczyny i skutki starzenia się społeczeństw, jak również na sytuacje i uwarunkowania życia osób w starszym wieku. Stanowi swego rodzaju odpowiedź na społeczną potrzebę starań o przedłużenie ludzkiej aktywności życiowej. Obszarem zainteresowań obejmuje problem osobowości ludzi starszych, ich społecznej pozycji, relacji z otoczeniem, czy udziału w życiu poszczególnych grup społecznych, adaptacji do nowych warunków i aktywizacji życiowej. Celem jest maksymalna mobilizacja (rewitalizacja) sił życiowych osób starszych oraz zwielokrotnienie szansy na czerpanie z życia korzyści i radości (Chabior 2009; Wojnar 1998; Czerniawska, 1988).

Wspomaganie rozwoju ludzi starszych ma charakter pomocowy, opiekuńczy lub kompensacyjny. Wyrasta ono z założeń edukacyjnych i uwzględnia wykorzystanie środków, działań autoedukacyjnych oraz przedsięwzięć, mających na celu modyfikację środowiska życia seniorów.

Bibliografia

1. Chabior A. Społeczny wymiar kształcenia gerontologicznego – aspekt teoretyczny – praktyczny // «Chowanna». – 2. – 2009.
2. Czerniawska O. Starość jako kontinuum życia, [w:] J. Nowak, T. Wujek, Problemy edukacji dorosłych, «Studia Pedagogiczne», LIII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Łódź.
3. Leszczyńska-Rejchert A. Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji // «Chowanna». – 2. – 2009.
4. Szarota Z. (2004), Gerontologia społeczna i oświatowa. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2004.
5. Wojnar I. Kultura przyszłości – przyszłość kultury // Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej (problemy społeczne i demograficzne w perspektywie przyszłości świata i Polski). – Warszawa: Dom Wydawniczy «Elipsa», 1998.

dr Ryszard Stefaniak,

*doktor nauk humanistycznych, Akademia Jana Długosza w Częstochowie,
naczelnik Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Częstochowy,
Częstochowa, Polska
ryszard.stefaniak@o2.pl*

Działania aktywizujące seniorów. Aspekt pedagogiczny

Istotnym powodem aktywności seniorów – emerytów jest długość życia. Jak dowodzą prognozy demograficzne przechodząca na emeryturę kobieta ma przed sobą średnio 22, 5 roku życia, mężczyzna zaś 17, 4. W tym kontekście szczególne znaczenie mają procesy starzenia się społeczeństwa. W roku 2008 osoby powyżej 60. roku życia stanowiły 17 % ludności Polski. Według prognoz ONZ w roku 2050 odsetek ten będzie wynosił aż 33 %, co oznacza, że na dwóch emerytów będą przypadały trzy osoby pracujące¹. Wymownie ujmuje to zjawisko termin starość demograficzna, rozumiany jako wszelkie zmiany struktury wieku określonej populacji, polegające na wzrastaniu liczby osób starych (najczęściej przyjmowana jest granica wieku 65 lat i więcej), udział ludności danej populacji w tak określonym wieku zwiększa się do 10 – 13 % w ogólnej liczbie ludności (wczesna faza starości demograficznej) do powyżej 13 % (późna faza starości demograficznej), prowadząc do procesu starzenia się ludności.²

Ludzie starsi dostrzegając wymiar problemu, jakim jest starość demograficzna determinują swe działania, by w sposób aktywny włączać się do społecznego uczestnictwa. Jak podkreśla prof. Piotr Błędowski, współtworzący struktury Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, «dzisiejsze społeczeństwo dopuszcza coraz więcej aktywnych ról społecznych dla ludzi starszych – a oni z tego korzystają i wyzwalają się»³. Oczywiście dziś tezy wyrastają z rewolucyjnych w swym przekazie założeń początku XX wieku, w tym koncepcji biegu życia ludzkiego, wg której starość jest czasem, w którym wciąż mogą się pojawiać zmiany i nowe, twórcze aktywności⁴.

Na podstawie analizy biografii ludzkich wydzielono cztery kategorie, w zależności od momentu kulminacji, tj. największej

¹ Krzyżak T. (2008), *Starość to radość*, «Familia. Miesięcznik współczesnej rodziny», nr 4 (4)/ 2008. – S. 10.

² Kierejsza K. (red.) (2008), *Encyklopedia powszechna*, t. IX. – Kraków : Wydawnictwo «Zielona Sowa». – S.74.

³ Krzyżak T. (2008), *Starość to radość*, dz. cyt. – S. 10.

⁴ Bühler Ch. (1999), *Bieg ludzkiego życia*, Warszawa; Bühler Ch. (1933), *Bieg ludzkiego życia jako problem psychologiczny*. – S. 132.

aktywności, intensywności doznań i największych osiągnięć. Pierwsza kategoria to kulminacja wczesna, właściwa np. sportowcom, ale także zaliczanemu do grona *poètesmaudits (poetów wyklętych)* Arthurowi Rimbaudowi (1854 – 1891). Druga kategoria sytuuje się w środku biologicznej egzystencji człowieka. Zobrazowana została ona biografią jednego z najwybitniejszych uczonych XVII wieku – prekursora nowożytnej kultury umysłowej, Rene Descartesa – Kartezjusza (1596 – 1650). Trzecia kategoria odnosi się do kulminacji, przypadającej na cały bieg życia ludzkiego, co odniesiono do osoby wybitnego wynalazcy i przedsiębiorcy Tomasza Edisona (1847 – 1931). Czwarta kategoria kulminację sytuuje w ostatnim okresie życia człowieka z odniesieniem do osoby niemieckiego filozofa oświeceniowego Immanuela Kanta (1724 – 1804)⁵.

Radosław Kaczan, którego badania naukowe centralizują się wokół psychologii klinicznej człowieka dorosłego i psychologii edukacji dostrzega zależność pomiędzy tempem starzenia się społeczeństwa Zachodu, a wzmożonym zainteresowaniem okresem tzw. «późnej dorosłości». W swych publikacjach pyta o to, w jaki sposób ludzie doświadczają zmian w tym okresie? Czy są zadania specyficzne dla tego czasu? Jakie mechanizmy są niezbędne, by z tymi zadaniami sobie poradzić? Punktem wyjścia staje się dla niego stwierdzenie, iż «w krajach rozwiniętych późny wiek nie jest obecnie obarczony niesprawnością fizyczną. Jeśli człowieka omijają dramatyczne wydarzenia, w wieku 70 – 75 lat zwykle całkiem dobrze sobie radzi i bardzo możliwe, że ma przed sobą dalsze kilkanaście lat w relatywnie dobrym zdrowiu»⁶.

Analiza wymienionych zjawisk i procesów prowadzi do postawienia nowych pytań dotyczących funkcjonowania osób starszych, ich zmieniającej się roli w rodzinach, w lokalnych społecznościach, samorządach i instytucjach. Dotyczy ona perspektyw oraz możliwości aktywizacji społecznej i przeciwdziałania wykluczeniu, czy też poprawy jakości życia osób starszych.

Celem niniejszej publikacji jest próba odpowiedzi na problemy z zakresu funkcjonowania osób starszych w kontekstach zinstytucjonalizowanych form pedagogicznego wsparcia oraz w wymiarze wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego, realizowanego przez społeczność lokalną.

⁵ Cieśla J. (2012), *Porządek w rządzeniach*, «Ja, my, oni. Poradnik Psychologiczny», t. 9, nr 2/2012. – S. 34.

⁶ Cieśla J. (2012), *Porządek w rządzeniach*, dz. cyt., s. 35; Kaczan R. (2009), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. – S. 55.

K.M. Suprun,
*a 4th-year Student of Foreign Languages Department,
Kryvyi Rih Pedagogical Institute,
State Higher Educational Establishment «Kryvyi Rih National University»,
Kryvyi Rih, Ukraine.
katerynasuprun@gmail.com*

The nickname as a means of personal self-presentation of teenagers and adolescents in virtual reality

The problem of self-identification in virtual reality is to be found quite significant in the present day science since the Internet is not only the source of information but also one of the main factors of the formation of the new youth' generation. Computer-generated environment (according to L.Y. Humeniuk) being interactive space for the user to be transformed into a spectator or a creator contributes to the formation of the virtual consciousness [2]. The process of self-presentation in informational space or virtual reality is being conducted namely on its basis. Such process of socialization as cybersocialization – ‘the local process of qualitative changes in the personality integration taking place as a result of socialization in cyberspace of the Internet, i.e. throughout the process of using its resources and communication with virtual agents which are to be found in the world network’ [4, p.29].

For the time being one of the most widespread ways of self-presentation in cyberspace is pseudonym or nickname. Names are of primary importance for the identification of social and personal cooperationsince manifestingsymbolic, psychologicalandsocial meanings: «When we meet someone new, one of the first things we want to know is that person’s name, and by its means we reach immediate conclusions, sometimes not reliable, about his or her personality, gender, or ethnic origin», – Kaplan said. Giving name a certain meaning (according to I.Goffman) we are able to modify our behavior correspondingly [5]. Hence, the nickname is a specific self-presentation to the Internet society aiming at self-identification against the background of the crowd and drawing attention to one’s own [3, p. 197]. Self-identification is self-realization as an independent personality and an attempt to set oneself up in a proper way. There are such possible conative determiners of creating «a virtual personality» as follows: the realization of the «ego ideal» (Young, 1996); the realization of assaultive personal tendencies (Turkle, 1997); the aspiration of teenagers with a formed dynamic stereotype to self-control, the necessity to impress others, the lust for

power (Reid, Deaux, 1996; Suler, 1997). Consequently, the creation of «virtual reality» in most cases has a compensatory character [1].

With the view of investigating quantitative and qualitative characteristics of the nicknames chosen for the self-presentation on the Internet and their coincidence with psychological traits of the study people an ascertaining experiment dealing with cause-and-effect relationships was conducted. The sample group comprised 60 people, 30 teenagers and 30 adolescents. They were suggested indicating the nicknames, which afterwards were classified according to S.Kusina. [3, p.191-201]. At the second stage of the experiment we decided whether the chosen nicknames coincided with the psychological traits of the subjects by means of offering them psychological characteristics by S.Kusina (modified by us), the goodness of fit being determined.

Analyzing the received data one can mention that the vast majority of teenagers' nicknames (20%) belong to the category of «Heroes», e.g. ак 47 Максим, S.T.A.L.K.E.R., Спанч Боб, Cristiano Ronaldo, Роман Абрамович, Человек паук. In our opinion, they are chosen to identify one's self with the hero, which can be accounted by the central formation of the prepubescent years – aspiration to correspond to the idea about «a real adult». Quite a big number (20%) of pettable nicknames (Викуся, Алінка_Кукла, Нюша, Крошка, Нюта, Фаня) implies the inclination to isolation, feeling of irrelevance, oddity, and melancholy typical of teenagers.

As far as the students are concerned, the attention was paid mainly to the nicknames with the character replacement, e.g. l:l-tatka, katy_bilokon, anastasik, ЛадОК, tan4iK, Nas1ja, Mashka_It's_Me. The reason may lie in the level of cognitive development. Formal-operational cogitation allows the adolescent to analyze abstract ideas, look for logical contradiction, and concern oneself with hypothetic and ideological issues as well as future. It can also be explained in a certain way (according to Т.Томе) by existence of two exactly opposite types of an adolescent development: pragmatic and creative. The first one can be exemplified by commitment to reasonability, avoiding sources of anxiety, tension, necessity to stay in the background, while the second is characterized by «creative commitment», all aspirations and intentions being directed towards the future. Unfortunately, modern youth demonstrates for subjective reasons the first type of development.

Statistically significant differences ($t=4,576$, significance point 0,001) according to t-criterion Student between the types of nicknames of adolescents and teenagers were estimated by means of methods of mathematical statistics, which can be explained by age peculiarities. The absence of statistically significant difference between adolescents

and teenagers concerning the coincidence «nickname-personal characteristic» (criterion t-Student for independent sample groups $t=0,961$, significance point – 0,001) means that these two groups do not differ in terms of this criterion.

Literature

1. Белинская Е.П. Личность и новая информационная среда / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая // Социальная психология личности: Учебное пособие – М. : Аспект-Пресс, 2001.
2. Гуменюк Л.Й. Кіберсоціалізація молоді в умовах реального та віртуального світу : [Електронний ресурс] / Л.Й.Гуменюк // Соціогуманітарні технології у методологічному та практичному: міжн. наук.-практ. Інтернет-конференція. –2012. – С.1–13. – Режим доступу: <http://www.sht.odessa.ua/docs/Articles/Gumenyuk.pdf>. – Назва з екрану.
3. Кузина С.В. Все врут! Учимся вычислять людей по их внешнему виду / С.В. Кузина. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 544 с.
4. Морська Л. Кіберпростір і перспектива формування особистості школяра / Л. Морська // Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». – №3 (62). – Березень 2010. – С. 28–32.
5. Шевченко И.С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении : [Электронный ресурс] / И.С. Шевченко // Киберпсихология. – Режим доступа: <http://cyberpsy.ru/2011/05/shevchenko-i-s-factory-dinamichnosti-samoprezentacij-v-internet-obshhenii/>. – Назва с екрана.

І.А. Тищенко,

аспірант кафедри вікової та педагогічної психології,

*Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
tyshchenko.ivanka@gmail.com*

Самореалізація зрілої жінки в контексті акмеологічних досліджень

Дослідження самореалізації жінок на етапі зрілості обумовлено насамперед тим, що такий віковий період є періодом найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних способностей людини. Знання закономірностей, механізмів, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку зрілої особистості жінки та її високим особистісно-професійним досягненням, дозволить надавати більш істотну допомогу жінці в досягненні нею вершин у фізичному, духовно-моральному і професійному розвитку.

Комплексним вивченням феномену самореалізації у руслі акмеології як галузі психологічної науки, що вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на етапі досягнення нею найвищого рівня у цьому розвитку, займалися такі дослідники, як Б. Г. Ананьєв [1], О. О. Бодальов, Л. С. Виготський [4], А. О. Деркач [5], О. І. Єфремова, В. Г. Зазикін, А. Маслоу [6], Р. Мей [7], К. Роджерс [8], Є. І. Степанова, В. Е. Чудновський та ін.

Категорія «самореалізація» вперше з'явилась у гуманістично орієнтованих концепціях розвитку особистості та відповідних їм психотерапевтичних практиках. У руслі цього напрямку слід відзначити таких учених, як А. Маслоу, Ф. Перлз, В. Райх, К. Роджерс, К. Хорні та ін. Їхні концепції об'єднують розуміння особистості як здорової, активної, здатної до самоствердження, наділеної можливостями і потребами самоактуалізації, зрілості, автентичності та іншими способами вираження прагнення до досягнення цілей або до акме.

Так, самореалізація у розумінні К. О. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової, С. Л. Рубінштейна – це реалізація діяльності особистості, спрямована на досягнення життєвих цілей. «Вміння ставити та утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість» [2, с.10].

Для вітчизняної психологічної науки завжди була характерна орієнтація на глибокий інтерес до внутрішнього світу людини, до її життя, до духовного виміру її існування. Цей інтерес відображається в відомому вислові Л. С. Виготського: «Наше слово в психології: від поверхневої психології – у свідомості явище не дорівнює буттю. Але ми себе протиставляємо і глибинній психології. Наша психологія – вершинна психологія визначає не «глибини», а «вершини» особистості» [4, с. 166]. Ідеї Л. С. Виготського є основою для розробки сучасних проблем акмеології (Деркач А. О., Степанова Є. І. та ін.) [5].

Акмеологічні ідеї про розвиток особистості висловлювались багатьма філософами стародавності. Зокрема, базові акмеологічні поняття про самореалізацію потенціалу особистості тісно пов'язані у смислового відношенні із поняттям «саморух», введеним ще Платоном. Акмеологічний по своїй суті підхід щодо набуття творчої майстерності яскраво та образно викладав Леонардо да Вінчі у своєму знаменитому трактаті «Навчання живописця».

Сучасні дослідники визначають акме (у перекладі з грецької – «вершина», «найвищий ступінь розквіту») як вершину життєвого розвитку жінки, як єдиний творчий акт, спрямований на досягнення найбільш складних для жінки життєвих завдань у будь-яких

сферах життя, реалізація яких потребує від неї значних зусиль [1, 3, 4, 5 та ін.].

Направленість і масштабність прояву акме у різних людей суттєво відрізняється. Це природно, адже люди від народження неоднакові за своїми задатками та здібностями, в них різні можливості розвитку. Однак серед цього великого різноманіття можна виділити як мінімум чотири магістральних шляхи розвитку, які відповідають відомому методологічному принципу вивчення людини (Ананьев Б. Г., Бодальов О. О., Мясичев В. М. та ін.): 1) «пiк» у прогресивному розвитку людини як індивіда; 2) найвище досягнення в особистісному розвитку; 3) видатні результати у праці (тобто пов'язані з розвитком людини як суб'єкта діяльності); 4) досягнення вершин у розвитку людини як індивідуальності [1, 3].

Визначаючи акме через призму зрілого віку, доцільно розглянути позицію Б. Г. Ананьева, який у процесі онтогенетичного розвитку виділяв дві фази. Перша – характеризується загальним фронтальним прогресом функцій, то під час другої – еволюція супроводжується їх спеціалізацією щодо визначеної діяльності. Тривалість другої фази визначається ступенем активності людини як суб'єкта та особистості [1]. Тому «досягнення високих рівнів розвитку у зрілому віці є можливим внаслідок того, що психічні функції знаходяться в умовах оптимального навантаження, підсиленої мотивації, операційних перетворень» [9, с. 92].

Доцільно розглянути критерії становлення особистості. Зокрема, К. Роджерс називає людину в процесі становлення «сповна функціонуючою», тобто такою, яка використовує свої здібності і таланти, реалізує свій потенціал і рухається до повного пізнання себе і сфери своїх переживань [8]. К. Роджерс виділив п'ять основних особистісних характеристик, спільних для сповна функціонуючих людей:

1. Відкритість до переживання як здатність слухати себе, відчувати всю сферу вісцеральних, сенсорних, емоційних та когнітивних переживань у собі.
2. Екзистенційний спосіб життя як тенденція жити повно і насичено в кожен момент існування, щоб кожне переживання сприймалось як свіже і унікальне, відмінне від того, що було раніше.
3. Організмична довіра, що означає здатність людини приймати до уваги свої внутрішні відчуття і розглядати їх як основу для вибору поведінки.
4. Емпірична свобода як здатність людини робити свідомий вибір, чинити відповідні дії і бути відповідальною за їх хід і наслідки.

5. **Креативність** як здатність до творчості, прагнення жити конструктивно і адаптивно у своїй культурі, паралельно задовольняючи свої найбільш глибокі потреби [8].

Так, як самореалізація є не тільки процесом, але й результатом розвитку, можна співвіднести дані процеси із певними якостями, притаманними особистості на високому рівні самореалізації. Так, А. Маслоу виділяє наступні якості особистості: високий ступінь сприйняття реальності; підвищена спонтанність; розвинена здатність сконцентруватись на проблемі; автономність; свіжість сприйняття і багатство емоційних реакцій; почуття спільності із людством; глибокі та всеохоплюючі міжособистісні відносини; демократична структура характеру (згідно Платону означає прагнення до насолоди); високі творчі здібності тощо [6].

Р. Мей виділяє наступні психологічні складові стійкої особистості: свобода (можливість будувати неповторні особистісні моделі відносин); індивідуальність (вміння бути самим собою, розуміти власну природу і приймати її); соціальна інтегрованість (вміння пристосовуватись до суспільства) і духовність [7].

Висновки. Отже, в контексті проведеного дослідження самореалізація розуміється як якість складного психологічного феномену, що представляє собою процес і результат позитивних змін особистості у ціннісно-смысловій сфері, пов'язана із появою самоактуалізації, особистісної зрілості. Акме – це досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності і самореалізація творчого потенціалу. Необхідною передумовою досягнення пікових переживань самореалізації жінки є прагнення до саморозвитку та особистісних змін, так, як вони є необхідними умовами для розвитку творчого потенціалу особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Анциферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода / Л. И. Анциферова ; под ред. К. А. Альбухановой–Славской, Б. Ф. Ломова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и её жизненный путь. – М. : Наука. – 1990. – С. 7–17.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека / А. А. Бодалев. – М. : Флинта, 1998. – 167 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития / Л. С. Выготский ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО Мидэн, 1996. – 512 с.

5. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 1995. – 208 с.
6. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыдаевой ; научн. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М. : Класс, 1994. – 144 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной ; пер. с англ. М. М. Исениной. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
9. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : [монографія] / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 362 с.

M.V. Torianyk,

*the student of magistracy of the Foreign Language Department of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine
maria.toryanik@yandex.ua*

The overcoming of barriers to communication with native speakers

Our life is a continuous interaction with other people. This interplay may take place in various countries, in different languages by the representatives of different social backgrounds. However, communication is a rather complicated process, which is influenced by various obstacles, among which we can differentiate difficulties, deformations and barriers. Psychological obstacles, which arise in the way of receiving information, are called communication barriers.

The problem of communication and communicative competence was investigated both by native and foreign psychologists. Nevertheless, in our opinion, questions concerning the decrement of barriers while the acquisition of foreign languages and the development of students' communicative competence (mostly, listening), remains researched insufficiently. The studying at the Foreign language department, learning English and German, gave an opportunity to assure in our own experience that the existence of communication barriers hampers the communication with native speakers of foreign languages.

Communication barriers are the phenomena of deformation of communication process, which may lead to inadequate reactions of the receivers of information.

Philonenko M.M. defines types of barriers and the reasons of their derivation: the barriers of understanding, the barriers of socio-cultural differences and the barriers of relationships [4].

L. Kaidalova distinguishes three forms of communication barriers, which vary in shades of transparency: avoidance, authority and misunderstanding [3]. Thoughtful and formal characteristics of messages and the emerging of barriers (phonetic misunderstandings, semantic, stylistic, logical, socio-cultural barriers) on its basement are investigated by L.Orban-Lembrik [1].

We have done an experimental research concerning the existence of barriers in communication between the Ukrainian and foreign native speakers. It consisted of two stages: diagnostic (for the search and determination of barriers in communication of both Ukrainian and foreign native speakers) and generalizing (for finding ways of overcoming communication barriers). The selection consisted of 26 third-year students of Foreign language department of Kryvyi Rih National University and 5 participants of an international program «Camp Lead» – American volunteers. The general selection comprises 31 participants.

It is worth mentioning, that all students, who took part in this experimental research, have an experience in the sphere of an international communication. 7 of them participated in the program of international cultural exchange – «Work & Travel». Speaking about the native speakers of the English language, it is important to note that there was a special program in Kryvyi Rih, which was aimed at the rapprochement of Ukrainian and American youth. The program facilitated the exchange of intercultural experience, the deepening of the English language knowledge and establishing international contacts. In the end every participant of this program gets a «Certificate of Successful Completion of 50 hours of Intensive English Instruction in Speaking, Listening, Reading and Writing covering topics of Leadership and Personal Goals for the 21st century». 5 American volunteers from Peace Corps organisation took part in our investigation.

In the course of the research we used the conversation and the method of the formation of the individual listener's profile «Listening» [5]. The information we got, concerning the listening of a foreign (English) language, gives an opportunity to define the main reasons of an incomprehension of the foreign speech; distractions during a conversation; listening only for politeness, not for understanding; the attempt to remember and translate only certain separate words, not the whole piece of information during the conversation; insufficient lexicon.

The stylistic barriers are a quick tempo of speech of the foreigners, an exceeding emotionality, unaccustomed accent, a great number of contractions, slang and idioms.

It is important to mention, that nobody considers such features as shyness, hesitancy, reluctance to communicate as an individual barriers. It means that the students are sociable and easy-going.

If to speak about the difficulties, which Americans face during the conversation with Ukrainians, we should say that Americans usually interrupt the interlocutor in order to clarify the meaning of the word (the reduction of the semantic barrier) and try to find out the answers during the speech. In the additional interview with Americans they admit that while talking to Ukrainians they often use the non-verbal means of self-expression and as a rule memorize the key points from the narration of their interlocutors. Also, we should especially highlight socio-cultural and emotional barriers: Americans are surprised at a strongly marked Ukrainian «brick faces» expressions.

Comparing the profiles, we should note the following: Ukrainians have more communication barriers, than Americans.

In the conversation with Americans we got the additional information, which was not provided by our inquirer. So, for example, if it is hard for them to explain something to a Ukrainian, they try to overcome the semantic barrier by the expansion of the word meaning – to find synonyms or phrases which are more clear and familiar. For instance, they replace the phrase «Can I offer you a drink?» by more understandable «Do you want to drink?».

At the second stage of our investigation we defined the ways of improving communication with native speakers, forms and methods of diminishing communication barriers.

1. To overcome the phonetic barrier one should practice in listening – watch movies, listen to music, audio books etc. One should also pay attention to the complication of listening – gradually move from the adapted audio books, where the speakers intentionally talk slowly and clear to the films, which have original intonation and speech tempo.

2. To overcome semantic barrier it is recommended to learn situational variants of using certain words, especially, polysemantic ones, and also to be familiar with the usage of words in various styles (business English, literary, colloquial). One of the most effective ways to use words in a certain situation correctly is to read books in the original and to learn set expressions.

3. To overcome socio-cultural barrier one should not only learn a foreign language, but also cultural peculiarities, traditions and customs of a nation.

4. It is a well-known fact, that a dominant information perception channel plays a great role in the process of the improvement and development of listening skills.

Those, who comprehend the material better from the oral speech, mostly without any pictures, symbols and other visual aids, possess auditory or acoustic dominant channel. Listening is definitely not the hardest type of foreign activities for them.

All forms and methods mentioned above will be embodied while the active pedagogical practice at the educational establishments and in the process of self-development.

Список використаних джерел

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
2. Джонсон Д. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Д.Джонсон, В.Девид : Пер. з англ. – К., 2003. – 288 с.
3. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Л.Г.Кайдалова, Л.В.Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.
4. Філоненко М. Психологія спілкування: Навчальний посібник / М.Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей редакцией А.А.Крылова, С.А.Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – С. 184.

О.М. Чанцева-Коваленко,

*аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
2957972@ukr.net*

Дослідження впливу складу родини на особистість дитини

Становлення особистості – складний і багатоплановий процес. Широко відоме словосполучення «особистістю не народжуються, особистістю стають» відображає необхідність докладання певних зусиль для формування всіх різнобічних якостей людини з самого дитинства, які в сукупності і представляють собою особистість. Сім'я є природним інститутом формування особистості. У сім'ї відбувається освоєння первинних соціальних правил і норм, становлення системи ціннісних установок. Від батьків дитина переймає манери поведінки, навчається жити в навколишньому світі, будувати спілкування, взаємодіяти з іншими людьми.

Дослідженням впливу сім'ї на формування особистості в різний час займалися Т. Андреева, В. Дружинін, В. Дементьева, О. Караба-нова, Є. Сіляева, С. Сячіна, Є. Ейдемільер, В. Сатир та ін. Ці автори виділяють базові характеристики сімейних відносин, підкреслюють значущість сім'ї у процесах соціалізації та виховання, вказують на використанні сім'ями інструменти формування особистості.

Найважливішу роль у тому, якою виростає людина, як пройде її становлення відіграють люди, в безпосередній взаємодії з якими протікає її життя. Їх прийнято називати агентами соціалізації. На різних вікових етапах склад агентів специфічний. Так, по відношенню до дітей та підлітків такими виступають батьки, брати і сестри, родичі, однолітки, сусіди, вчителі.

Існують особливості особистісного розвитку дитини в сім'ях з різним кількісним складом. Наприклад, в повних сім'ях з кількома дітьми, нерідко старші діти є для молодших зразком наслідування в соціальному плані. Дивлячись на своїх старших братів і сестер, діти вчаться тому, як треба ділитися, співпрацювати, допомагати іншим і співпереживати. Вони засвоюють відповідні статеві ролі, сімейні традиції та цінності. Г. Фігдор описує п'ять основних напрямків, за якими розрізняються відносини між дітьми у сім'ї: суперництво, прихильність, безпека, близькість (в тому числі відвертість і жартівливі відносини), загальні фантазії [1, с.112]. Однак, дитячі психологи, що займаються вивченням проблем сімейного виховання, відзначають, що повна сім'я сама по собі не гарантує успіху у вихованні дитини, а лише створює передумови успішного формування її особистості.

Неповною ж називається така сім'я, яка складається з одного з батьків з одним або кількома неповнолітніми дітьми. В умовах сучасної дійсності неповна сім'я в більшості випадків складається з матері з дитиною або декількома дітьми, тобто є по суті материнською. Сучасними психологічними дослідженнями було доведено, що відсутність в сім'ї не просто батька, а, насамперед чоловіка, є важливою передумовою відхилень у психічному розвитку дитини.

Дефіцит чоловічого впливу в неповних сім'ях проявляється у вигляді [2, с.76]: порушень розвитку інтелектуальної сфери (страждають аналітичні та просторові здібності дитини за рахунок розвитку вербальних); недостатньо чіткого здійснення процесу статевої ідентифікації хлопчиків і дівчаток; труднощів навчання підлітків навичкам спілкування з представниками протилежної статі; формування надлишкової, патологічної прив'язаності до матері.

Для повноцінного розвитку інтелекту дитини дуже важливо, щоб в її оточенні починаючи з раннього дитинства, зустрілися обидва типи мислення: і чоловічий, і жіночий. Відсутність батька в сім'ї

негативно позначається на розвитку інтелектуальних здібностей, як хлопчиків, так і дівчаток.

Іншою важливою психологічною проблемою, пов'язаною з вихованням дитини в неповній сім'ї, є порушення статевої ідентичності, навичок статевої поведінки. Втрата почуття статі породжує глибокі зміни всієї особистості людини. У розвитку специфічних статевих психологічних якостей чоловіків і жінок величезна роль належить батькові.

З точки зору М. Костенко, найбільша небезпека для розвитку дитини, особливо в ранньому віці, настає тоді, коли немає матері (батьківська сім'я) [3, с. 76]. Від матері залежить не тільки догляд, але також задоволення більшості її психічних потреб – вона являє основу для ставлення дитини до людей, для її довіри до навколишнього світу, насамперед саме мати створює для дитини «будинки».

Аналіз розвитку дітей -соціальних сиріт, які складають абсолютну більшість вихованців шкіл-інтернатів (близько 90%) свідчить про те, що неприйняття дитини батьками призводить до тяжких наслідків у розвитку. Проявляється це практично у всіх сферах життєдіяльності. У дослідженнях Е. Мінкова наводиться емоційний портрет вихованця школи-інтернату, який характеризується такими рисами, як [4, с. 14]: знижений фон настрою; бідна гама емоцій, одноманітність емоційно-експресивних засобів спілкування; схильність до швидкої зміни настрою; одноманітність і стереотипність емоційних проявів; емоційна поверховість, яка згладжує негативні переживання і сприяє їх швидкому забуванню; неадекватні форми емоційного реагування на схвалення і зауваження; підвищена схильність до страхів, тривожності і неспокою; основна спрямованість позитивних емоцій – отримання все нових і нових задоволень; нестабільність емоційних контактів з оточуючими; нерозуміння емоційного стану іншої людини; надмірна імпульсивність, афективна вибуховість.

У дітей-сиріт спостерігаються зниження пізнавальної активності, обмеженість кругозору, спотворені спогади про себе в минулому, мізерні уявлення про сьогодення і майбутнє. В учнів перших-четвертих класів виявляється нерівномірність розвитку різних психічних функцій. Зазначена «дисгармонійність» яскраво проявляється при вивченні інтелектуальної сфери. За рівнем розвитку таких елементів логічного мислення як систематизація та понятійна класифікація, діти, що виховуються поза родиною, практично не поступаюся своїм «домашнім» одноліткам, в той час як логічна операція оборотності, сформована у них значно гірше, ніж у семирічок з масових шкіл і навіть у шестирічок зі звичайних дитячих садків. Також на значно нижчому рівні знаходиться у дітей зі школи-інтернату розвиток наочно-образного мислення.

Висновки. Для психології незаперечно положення про те, що, формуючись у діяльності, будь-яка форма мислення вимагає для свого розвитку практики вирішення завдань, проблемних ситуацій і т.п. Подібна практика багата у дитини, що виховується в сім'ї, надзвичайно бідна у вихованців дитячого будинку. Отже, в особливостях поведінки дітей молодшого шкільного віку, які виховуються поза родиною, виявляється певна специфіка, яку варто визначати не як протиставлення в психічному розвитку, а як якісно інший характер його протікання. Виховання дитини в умовах повної благополучної сім'ї сприяє формуванню адекватної самооцінки, правильної статевої ідентифікації та успішної орієнтації в навколишньому світі.

Список використаних джерел

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 8-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 2011. – 440 с.
2. Волосовец, Т.В. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: практическое пособие для педагогов и воспитателей / Т.В. Волосовец, С.Н. Сазонова. – Москва : Владос, 2014. – 232 с.
3. Гозман Л.Я. Психологические проблемы семьи / Л.Я. Гозман, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии. – 2013. – №2. – с. 186–187.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 2013. –380 с.

О.А. Чеканська,
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
logvina_oksana@mail.ru*

О.О. Чикирда,
*студентка 5 курсу спеціальності «Психологія»,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
logvina_oksana@mail.ru*

Соціальні мережі та їх вплив на образ «Я» людини

XXI століття стало для людства віком інформаційним. Нестримно зростаючі інформаційні технології, що розвиваються, охо-

плюють людину і суспільство в цілому. Традиційні риси соціального і біологічного життя людини замінюються новими, в той час як на зміну різним формам громадської організації поступово приходить інформаційне співтовариство.

У зв'язку зі зростанням ролі соціальних мереж у сучасному суспільстві та їх впливом на життя людей, дослідження зазначеної проблеми набуває обертів. Цим питанням займаються такі дослідники: О. Арестова, Л. Бабанін, А. Войскунський, Д. Грінфілд, К. Сурратт, Н. Чудова, К. Янг та ін. [1; 2; 3].

Соціальні мережі – це унікальне середовище, яке пропонує своїм користувачам не лише можливість комунікації, самовираження, а й ресурси для створення уявлень про себе. Значний діапазон комунікативних можливостей дозволяє створити свій образ Я. Соціальні мережі слугують інструментами створення бажаного образу Я, а спілкування з іншими людьми через призму створеного образу впливає на уявлення людини про себе і про те, якою її сприймають оточуючі [1; 3].

Проблема є досить актуальною у сучасному суспільстві, адже уявлення людини про себе і створення образу Я певною мірою залежать від її «існування» в соціальних мережах, від віртуального спілкування з іншими. У наш час люди проводять у соціальних мережах значну частину свого життя, деякі не уявляють свого існування без спілкування у мережах. Вплив соціальних мереж на людину постійно зростає. Люди починають усвідомлювати себе тільки через відгуки інших людей, чекаючи часто негайної реакції на кожен нову розміщену інформацію. Вони нарощують кількість віртуальних друзів, забуваючи про те, що віртуальна дружба вбиває навички побудови нормальних взаємовідносин. Реальне життя починає здаватися таким людям занадто складним [1].

Сторінка в соціальній мережі є віддзеркаленням нашого Я. В межах такої сторінки створюється певний образ Я, загалом завдяки уявленню про те, яким нас бачать інші. Уявлення людини про саму себе, змінюючись під впливом спілкування з іншими людьми, сприйняття її оточуючими, мають, значною мірою, суб'єктивний характер. Але розуміння себе впливає на подальший розвиток та життєвий шлях людини. Оскільки образ Я значною мірою формується в процесі міжособистісного спілкування, то важливим і актуальним є вивчення його саме в межах соціальних мереж, що надають додаткову можливість відбуватися процесу спілкування [1; 3].

У становленні образу Я людини особливо важливими є контакти зі «значимими іншими», які, по суті, і визначають уявлення індивіда про самого себе. Під терміном «значимі інші» розуміються люди, які важливі або значущі для індивіда внаслідок того, що він

відчуває їх здатність справляти безпосередній вплив на його життя. Значимі інші – це ті, хто відіграє в житті людини велику роль. Вони впливові, і їх думка має велику вагу [2].

Вторгнення віртуальності практично в усі сфери сучасної культури очевидно є характерною ознакою часу. Сучасні умови життя призводять до прискорення ритму життя людини, розширення її соціальних контактів. Проте кількісне зростання контактів призводить до зниження їх якості: вони стають менш глибокими, менш емоційно забарвленими, більше віддаленими і відстороненими. Дискомфорт, який суб'єкти відчують при цьому, вони намагаються компенсувати у віртуальних стосунках, які видаються їм безпечнішими. Цей особливий віртуальний простір міжособистісних стосунків стає домінуючим у взаємодії людей. Людям стає простіше і швидше контактувати з іншими за допомогою інтернет-комунікацій, що призводить до ще більшої емоційної віддаленості з людьми в реальному спілкуванні, зниженню довіри, труднощам у взаєморозумінні [6].

Користування соціальними мережами зумовлює низка потреб: в стимуляції; потреба в подіях; потреба бути впізнаним; потреби в досягненнях і визнанні; потреба в структуризації часу. Дослідженням мотивів створення сторінки у соціальних мережах займалася І. Медведева. Вона стверджує, що захоплення соціальними мережами може бути відображенням важливої життєвої потреби кожної людини, а саме – заповнити у віртуальному спілкуванні те, чого бракує в реальному житті [2].

І. Медведева виділяє мотиви, пов'язані з компенсацією недоліків і з бажанням придбати новий досвід, розширити можливості реальної соціалізації. Прагнення до компенсації недоліків може бути пов'язано: 1. З Я-концепцією, з ідеальним образом Я, з прагненням до його реалізації. Створення ідеального образу Я у мережевій комунікації дозволяє особистості, з одного боку, компенсувати те, що неможливо досягти, з іншого боку, дає можливість перенесення віртуального в реальне; 2. З прагненням реалізувати властиві особистості несхвалювані оточуючими негативні агресивні тенденції, які неможливо реалізувати в реальному соціальному середовищі. Реалізація агресивних тенденцій у віртуальному середовищі дозволяє особистості звільнитися від них і не проявляти їх у процесі спілкування з оточуючими людьми; 3. З бажанням контролювати себе, свої деструктивні тенденції, в результаті відбувається певний процес навчання, що дає можливість особистості контролювати їх і в реальній дійсності; 4. З бажанням справити враження на оточуючих у відповідності з існуючими нормами або в суперечності з ними; 5. З прагненням до влади, заснованим на відповідних якостях і власти-

востях, але не реалізованим в соціальній дійсності в силу будь-яких обставин; 6. Віртуальна зміна статі, більш характерна для чоловіків, може бути пов'язана з прагненням привернути увагу [2].

Усі вищеназвані мотиви так чи інакше пов'язані з прагненням подолати труднощі реального спілкування і міжособистісної взаємодії, що є основними потребами здорової особистості.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу особливостей образу Я користувачів соціальних мереж було з'ясовано, що уявлення людини про себе певною мірою залежать від ступеня її зануреності у мережеві комунікації. Чим більше людина приділяє уваги віртуальному спілкуванню та оцінкам себе іншими через інтернет-комунікації, тим більше це впливає на її образу Я. Від уявлень про те, як оцінюють інші залежить те, чи буде розвиток Я сприятливим, чи навпаки. Соціальні мережі слугують інструментами створення бажаного образу Я, а спілкування з іншими людьми через призму створеного образу впливає на уявлення людини про себе і про те, якою її сприймають оточуючі. А від цього, звичайно ж, залежить реальне життя людини, її самоставлення. Причини зануреності у простір мережевих комунікацій є різні – від самотності та потреби у спілкуванні до потреби у визнанні та бажання справити враження [2; 3].

Отже, враховуючи наявність позитивних і негативних сторін перебування людини у соціальних мережах, їх впливу на образ Я та недостатність розробленості даної проблематики ми вбачаємо перспективу нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Абдуллин А. Г. «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии: [Электронный ресурс] / А.Г. Абдуллин, Е.Р. Тумбасова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-kak-predmet-issledovaniya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-psihologii>.
2. Медведева И. А. Способы создания образа «Я» в виртуальном дискурсе / И.А. Медведева // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2012. – Вып. 65. – С. 65–68.
3. Чумакова В. А. Психологические особенности интернет-коммуникаций в социальных сетях / В.А. Чумаков. – М. : Молодой ученый, 2013. – С. 451–453.

К.О. Шевченко,
*аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
katty943@gmail.com*

Вплив професійно-особистісних установок на фасилітативну компетентність педагога

Реалізація суб'єктного підходу в освіті призводить до того, що ключовою характеристикою професіоналізму педагога стає його фасилітативна компетентність (ФК) – рівень здатності й готовності педагога до організації розвивального освітнього простору становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності.

Значимість вивчення чинників становлення ФК педагога обумовлена специфікою професійних завдань педагога та вагомістю для самого вчителя фасилітативних якостей, що виступають основним проявом його професіоналізму. Фасилітативна професійно-особистісна позиція передбачає спрямування творчої діяльності педагога на створення оригінальної освітньої практики і, відповідно, передбачає специфічної системи установок, що реалізуються в процесах міжособистісної взаємодії з учнями.

Базові соціальні установки педагога – це своєрідні особистісні центрації, ієрархія, супідрядність інтересів педагога в педагогічній сфері (А.Б.Орлів). Серед них Я-центрація (зосередженість педагога на собі), центрація на адміністрації (вирішальна значимість оцінки керівництва), на колегах (пріоритетне значення оцінки співробітників), на батьках (орієнтація на оцінки батьків вихованців), на методиці (зосередженість на змісті й способах своєї діяльності), гуманістична центрація на вихованці (пріоритетний інтерес до розвитку учня) й центрація на колективі (домінуючий інтерес до колективу) [9].

Арсенал установок педагога-фасилітатора, описаний К. Роджерсом [6], складається із трьох основних елементів. Термінами «істинність», «відкритість», «автентичність», «конгруентне самовираження в спілкуванні» психологом описано установку на щирість та відкритість у своїх проявах, невимушену поведінку, здатність вільно й відкрито виражати почуття та переживання. Поняття безумовного позитивного прийняття та довіри акцентують на впевненості педагога в можливостях учнів, цілісному, безоцінному їх сприйманні. Третя установка – «емпатичне розуміння» – це здатність учителя бачити внутрішній світ і поведінку кожного учня з його внутрішньої позиції, його очима.

Уявлення про базові установки педагога-фасилітатора у своїх роботах розширює й конкретизує І. Авдєєва, доповнюючи їх концептами «Презумпція прийнятності», «Достоїнство відмінності», «Толерантність до невизначеності» і «Простір можливого».

Широкий концепт «Простір можливого», що припускає розуміння вчителем-фасилітатором освіти як динамічного простору можливостей, конкретизується в системоутворювальній установці «Толерантність до невизначеності», яка передбачає здатність приймати невизначеність педагогічної діяльності та її результатів позитивно, як потенційну багатозначність перспектив розвитку й способів самореалізації всіх учасників взаємодії. Ціннісно-сміслове ядро концептів «Презумпція прийнятності» і «Достоїнство відмінності» становлять оптимістичне відношення до індивідуальних проявів вихованця, розуміння й прийняття педагогом учнівських розходжень, відбиваючи усвідомлену педагогом необхідність оминати в педагогічних цілях і методах роботи диктат позитивного. І. Авдєєва підкреслює, що представлені концепти утворюють когнітивно-цілісне ядро професійно-особистісних установок педагога-фасилітатора, що діє в полі гуманістичної особистісно-розвивальної парадигми [2].

Очевидно, що формування фасилітативної компетентності вчителя стає можливим завдяки поєднанню теоретико-методичної підготовки вчителів до фасилітуючої діяльності в освітньому процесі й організації гуманістично орієнтованого педагогічного спілкування, що сприяє розвитку ціннісних установок у майбутніх педагогів на істинність, відкритість, емпатійність і конгруентність у спілкуванні [4].

До формування установок, як конструктивних, так і деструктивних, які диктують певні, соціально прийнятні способи взаємодії, призводить суб'єктивна орієнтація педагогів, як членів групи, на ті чи інші цінності. Для становлення ФК важливо, щоб цінності, які займають провідне місце в смисловій структурі, не суперечили цінностями гуманістичної парадигми освіти. Інакше професійна самореалізація ускладнюється: ціннісно-сміслові бар'єри призводять до руйнування взаємодії, обумовлюють непродуктивність контакту з учнями й закладають основи можливих міжособистісних конфліктів. Тому розробка стратегій по розвитку ФК вимагає досить чіткого бачення життєвих смислів майбутніх педагогів, проектів із розвитку їх уявлень про сенс і мету життя, свободу, відповідальність тощо.

Висновки. Зміцнення суб'єктної парадигми в уявленнях про характер педагогічного процесу закономірно приводить до зміни поглядів на комплекс особистісно-професійних установок, який складає основу становлення ФК майбутніх педагогів, та базується

на основах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності. Виділення такого когнітивно-ціннісного ядра дозволяє максимально ефективно розбудувати систему соціально-активного навчання майбутніх педагогів з метою найбільш ефективною реалізації їх фасилітативного потенціалу його в різноманітні професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Авдеева И.Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность / И.Н.Авдеева // Горизонты образования. – №2 (35). – 2012. – С.37–43.
2. Авдеева И.Н. Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования / И.Н.Авдеева // Мир психологии. – 2013. – № 3. – С. 177–190.
3. Борисюк С.О. Розвиток здатності до фасилітативної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу / С.О.Борисюк // Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №5. – С.180–182.
4. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Жижина. – Екатеринбург, 2000. – 153 с.
5. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: 19.00.07 / О.О. Кондрашихіна. – К., 2004. – 20 с.
6. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
7. Ромашина С.Я. Что значит быть фасилитативным педагогом? / С.Я. Ромашина, А.А. Майер : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/4_100_201.doc.html.
8. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : «Мецниереба», 1989. – 206 с.
9. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования / [Е. В. Коротаева, Т. Л. Араколова, Т. В. Безродных и др.]; под ред. Е. В. Коротаевой]. – Новосибирск : ЦРНС, 2010. – 168 с.
10. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 118–125.

Т.В. Яценко,

*науковий кореспондент лабораторії психології обдарованості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
викладач психолого-педагогічних дисциплін, Кременчуцький
педагогічний коледж імені А.С. Макаренка, м. Кременчук, Україна
ya.tanya@at.ua*

Дослідження проблеми обдарованості дошкільників сучасними вітчизняними психологами

Останні роки в Україні створено наукові фонди, які сприяють виявленню, навчанню та вихованню обдарованих дітей, такі як-от: «Наукова зміна», «Обдарованість», «Обдаровані діти України», затверджена комплексна програма «Творча обдарованість». За результатами реалізації програми «Обдаровані діти» у Донецькій області створено Банк обдарованих дітей. У 2007 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України створеною Інститутом обдарованої дитини від НАПН України, який є державною науковою установою. Науковим колективом Інституту досягнуто вагомі результати, які дозволили уточнити потенціал, можливості та його місце серед наукових закладів, що діють у сфері пошуку, психодіагностики, розвитку та підтримки обдарованих дітей та молоді України.

Проблему обдарованості широко вивчають українські психологи. У Києві відбуваються наукові конференції, на яких виступають Л.В. Артем'єва, О.І. Кульчицька, М.І. Литвинова, Л.Г. Чорна, Г.П. Лаврентьєва, О.В. Белкіна, В.О. Моляко, О.Л. Музика, Р.О. Семенова, І.І. Карабаєва та ін. Основною метою їх виступів є пропаганда знань із проблеми обдарованості, ознайомлення з новітніми досягненнями психології в цій галузі, акцентуація уваги педагогічної громадськості на важливості такої проблеми.

Величезний внесок у розкриття проблем обдарованості зробив дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук *В.О. Моляко*: психологія творчості, психологія конструкторської діяльності, технічна обдарованість. На думку В. О. Моляко, обдарованість — це свого роду міра генетично та досвідно зумовлених можливостей людини адаптуватися до життя. Науковець вважає, що здібності — це різні грані обдарованості, а не автономні складові [1].

Учень і дослідник В.О. Моляко *О.Л. Музика* поділяє думку представників діяльнісного підходу, що здібності та обдарованість, як вищий рівень розвитку здібностей, не вроджена причина високої результативності в тій чи іншій діяльності, а насамперед наслідок розвитку вроджених задатків у діяльності (автор здійснює

суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчої особистості). Науковцем розроблено програму ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки», яка орієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості [2].

Відомий науковець *О.І. Кульчицька* у своїх дослідженнях розкривала проблеми обдарованості в сучасній психології, методику діагностики інтелектуальної обдарованості, особливості обдарованих дітей [3]. *О.І. Кульчицька* десять років очолювала журнал «Обдарована дитина», була головним редактором редколегії журналу.

Р.О. Семенова, кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії Психології обдарованості, багато років вивчає обдарованість як проблему в освітньому просторі. *Д.К. Корольов* запровадив психодіагностику академічних настановлень як складової системи ідентифікації обдарованості в учнів та студентів, створив адаптивну модель психодіагностики обдарованості. *І.І. Карабаєва* вивчає проблему комплексного підходу виявлення обдарованих дітей старшого дошкільного віку, особливості підтримки обдарованих дошкільників, прояву взаємозв'язку особистісних та когнітивних чинників у інтелектуально обдарованих дошкільників, методи ознайомлення обдарованих дошкільників з буквеними знаками на образній основі [4].

Нааявність тієї чи іншої проблеми у вихованні обдарованої дитини зумовлена і ставленням дорослих до факту дитячої обдарованості. *М.М. Янковчук* вивчила різні типи ставлення батьків до такого факту і конкретизувала дослідження *Р.І. Пугачової* та *І.Д. Млодик*. Виникнення певного ставлення батьків формується через розуміння проявів обдарованості дітей. Продовжуючи вивчати проблеми обдарованих дітей, *Н.А. Карпенко* дослідила розвиток розуміння батьками таких проявів і виділила категорії батьків за низкою критеріїв: за мірою прийняття факту обдарованості, за рівнем розуміння проявів обдарованості дітей.

Для підвищення якості роботи з дітьми, які мають виняткові, «нестандартні» характеристики стану індивідуальних відмінностей *В.У. Кузьменко* радить запроваджувати індивідуалізовані освітні програми (ІОП). Науковець розробляє методики діагностики інтелектуальної обдарованості дошкільників та школярів. У індивідуальному підході до обдарованої дитини *В. У. Кузьменко* умовно виокремлює кілька циклів: вивчення індивідуальних відмінностей дитини, врахування зібраних про неї даних (запровадження виявленого в практику роботи), створення прогнозу щодо подальшої роботи.

Поряд з науковцями тісно співпрацюють і практики, які безпосередньо займаються розробкою та впровадженням програм розвитку обдарованих дітей. Чимало науковців і практиків у своїх

роботах розкривають проблему обдарованості підростаючого покоління: С.І. Болтівець, Н.А. Ваганова, Н.В. Білоус, О.М. Чудакова, В.В. Щорс, В.І. Доротюк, Г.В. Сухорукова, Ю.А. Косоротова, О.О. Загребельна, Л.А. Терещенко, В.В. Камишин, Л.В. Буркова, О.Ю. Буров, В.В. Рибалка, О.О. Дронова, Р.І. Кузьміна, В.Є. Кузьмін, О.Є. Антонова, Т.І. Мантула, О.М. Хлівна та ін.

Висновки. Отже, сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дітей на Україні свідчить про певні зрушення в системі освіти щодо роботи з обдарованими дошкільниками. Проте аналіз програм роботи з обдарованими дітьми свідчить про те, що найбільше уваги приділяється дітям шкільного віку, дошкільники ж частіше залишаються поза увагою науковців і практиків. У освітніх програмах окреслено тільки загальні напрямки роботи з такою категорією дітей, відсутня конкретика. Тому виникає потреба у подальшій розробці практичних матеріалів стосовно роботи з обдарованими дошкільниками, розробка та впровадження програм розвитку обдарованих дітей в умовах суспільної освіти.

Список використаних джерел

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» / О.Л. Музика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
3. Кульчицкая Е.И. Одарённость как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №8. – С. 14–15.
4. Карабаєва І.І. Комплексний підхід у вивченні обдарованих дітей старшого дошкільного віку / І.І. Карабаєва // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 23–28.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Г.В. Гуменюк,

*кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий
співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
galla12-74@mail.ru*

Дослідження професійного самоздійснення вчених (методологічна складова)

Постановка проблеми виведення людини на високий рівень професіоналізму робить необхідним подальше вивчення закономірностей особистісного й професійного онтогенезу. У царині досліджень щодо розвитку особистості особливе місце належить вивченню її особистісно-професійному розвитку, якому притаманна характерна особливість, що відмічена більшістю вченими: здійсненність (Erfüllung) ресурсного потенціалу досягається по мірі здійснення (Verwirklichung) людини у певній діяльності, зокрема й у професійній. У цьому контексті проблема особистісно-професійного розвитку перетинається з психологічним простором самоздійснення особистості, дослідження якого останнім часом набирають все більшої актуальності як у вітчизняній, так і у світовій психологічній науці.

Особливо виразно потяг до самоздійснення виявляється у представників творчих професій, зокрема у суб'єктів наукової діяльності. Адже, остання є особливим видом інтелектуальної творчої діяльності, яка спрямована на одержання та використання нових знань. Насамперед, вона передбачає здатність долати стереотипи у процесі мислення, широту поля асоціацій, неупередженість і широту поглядів, готовність до породження принципово нових, неординарних ідей, які відхиляються від традиційних або загальноприйнятих алгоритмів мислення, прагнення до інтелектуальної незалежності тощо.

У долі кожного вченого попри постійні зміни у підходах, концепціях, що визначають наукові парадигми, алгоритми та схеми наукової діяльності, є певні закономірності та якісні особливості, які дозволяють йому розгортати свою пошуково-дослідницьку діяльність у системі 3-х координат: 1) щодо її змісту; 2) щодо її продуктивності; 3) щодо бажаного результату. До числа найважливіших з

них, слід віднести психофізіологічні особливості суб'єкта наукової праці, які визначають міру його активності, впливаючи тим самим на динаміку його особистісно-професійного розвитку.

Об'єктивне вивчення процесу професійного самоздійснення неможливе без окреслення семантичного поля самого поняття. На основі аналізу існуючих підходів до визначення сутності досліджуваного феномену, під **професійним самоздійсненням** нами розуміється одночасно суб'єктно детермінований процес та результат реалізації особистістю наявних потенцій і новоутворень, які зумовлені потужним прагненням досягти вершин реалізації себе у певній професійній діяльності.

Мета нашого дослідження полягала у вивченні професійного самоздійснення академічних учених з позиції виокремлення його психофізіологічних закономірностей науковців. Дослідження психофізіологічних закономірностей професійного самоздійснення реалізовувалося шляхом виокремлення та вивчення найбільш стійких взаємозв'язків (закономірностей), які відображають сутність професійного самоздійснення у психофізіологічному вимірі.

В основу методичного забезпечення даного дослідження покладено наступні *принципи*:

- принцип цілісності людини (Б.Г. Анан'єв), відповідно до якого у процесі життя і діяльності людини певним чином відбувається «збирання себе у ціле, цільність» (С.А. Смирнов), що забезпечує самостворення (самомоделювання), а згодом і самопрезентацію себе світу;
- принцип системної детермінації дозволяє об'єктивувати психічні новоутворення, які завдають конкретний вектор самоздійснення людини. Цей принцип набуває особливого значення при обґрунтуванні саморозвитку людини як відкритої самоорганізуючої системи;
- принцип породження (В.Е. Ключко) дозволяє неперервне нарощування людиною своєї цілісності, адже будь-яка взаємодія, що реально здійснюється, є не лише основою для взаємовідображення тих, хто бере участь у цій взаємодії, але й їх взаємоперехід, який призводить до породження нової якості;
- принцип гетеростаза – людині притаманна здатність трансцендитувати свій стан, виходити за його межі (М.К. Мамардашвілі), що дозволяє людині не лише змінювати саму себе, а й брати відповідальність за вибір вектору спрямованості, міри повноти та змісту самоздійснення;
- принцип системної організації людської індивідуальності (фізіологічного, біоенергетичного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психічного) виявляється у

взаємозв'язку із значущими аспектами діяльності та соціальних взаємодій людини;

- принцип об'єктивності передбачає розкриття суттєвих, а не випадкових особливостей предмету дослідження.

Взяття до уваги вищенаведених принципів створило можливість системно врахувати закономірності професійного самоздійснення науковців, підібрати і використати релевантні його природі діагностичних методів у процесі емпіричного дослідження.

Загалом у дослідженні взяли участь понад 30 наукових працівників науково-дослідних установ України гуманітарного профілю віком від 30 років з обов'язковою умовою кар'єрного росту.

Поставлена мета досягалася шляхом вирішення наступних завдань: 1) визначення загального рівня розвитку професійного самоздійснення вчених на різних етапах їх професійного становлення; 2) виокремлення особливостей професійного самоздійснення, які встановлюють найбільш стійкі взаємозв'язки (закономірності), утворюючи ядро професійного самоздійснення науковця у психофізіологічному вимірі.

Вивчення психофізіологічних закономірностей професійного самоздійснення вчених здійснювалося з урахуванням наступних критеріїв: професійні досягнення особистості та задоволення/незадоволення від власних

професійних досягнень.

Алгоритм дослідження професійного самоздійснення науковців представлено трьома етапами.

1 етап – передбачає з'ясування загального рівня розвитку професійного самоздійснення вчених залежно від етапу їх професійного становлення та міри вираженості окремих його особливостей, які представляють змістовний аспект професійного самоздійснення – його ціннісно-сміслове наповнення. На цьому етапі використовувався наступний психодіагностичний інструментарій: опитувальник професійного самоздійснення (О. Кокун); шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); опитувальник кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» (Е. Шейн).

Показники, які дозволяють визначати рівень розвитку професійного самоздійснення (за О.М. Кокуном): внутрішньо-професійні (потреба у професійному вдосконаленні, наявність проекту власного професійного розвитку, переважаюче задоволення власними професійними досягненнями, постійна постановка нових професійних цілей, формування власного «життєво-професійного простору») та зовнішньо-професійні (досягнення поставлених професійних цілей, визнання досягнень фахівця професійним співтовариством, вико-

ристання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії, вияв високого рівня творчості у професійній діяльності.

2-ий етап – націлений на вивчення психодинамічних властивостей науковців. Важливим акцентом такого дослідження є вивчення особливостей професійного самоздійснення вчених в єдності з їх психодинамічними властивостями за трьома «координатами» – вік, стать та індивідуально-типологічні властивості (як відносно стійкі властивості індивідуальності): характерологічні особливості та темпераментальні характеристики науковців.

В якості психодіагностичних засобів цього етапу застосовувалися:

- методика діагностики темперамента Я. Стреляу (адаптація Н. Данилової,
- О. Шмельова); методика визначення акцентуацій характеру Х. Шмішека.

На 3 етапі – здійснювалося визначення найбільш стійких взаємозв'язків між показниками професійного самоздійснення та психодинамічними властивостями науковців різного віку та статі; з'ясовувалися основні детермінанти професійного самоздійснення вчених на різних етапах їх професійного становлення.

Висновки. Отже, виокремленні методологічні принципи дослідження професійного самоздійснення дозволили не лише окреслити проблемне поле вивчення такого феномена, а й визначити алгоритм емпіричного дослідження професійного самоздійснення, вектор якого спрямований на виявлення найбільш стійких взаємозв'язків серед комплексу психологічних та психодинамічних властивостей вчених, які у сукупності відображають сутність їх професійного самоздійснення у психофізіологічному вимірі. Практичний аспект дослідження пов'язаний із можливістю розроблення структурно-функціональної моделі професійного самоздійснення науковців, яка дозволить визначати їх суб'єктну активність, величину психофізіологічного та особистісного потенціалу. Це навчить наукових працівників конструктивно прогнозувати і планувати свою професійну біографію, відповідно до чого гармонійно творити власну історію професійного розвитку та якомога повніше самоздійснюватися в обраній професійній діяльності.

Н.В. Завязкіна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики
та клінічної психології, Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
ntuz@ukr.net*

Щодо проблеми психологічної аргументації категорії «обмежена осудність»

У 2001 р. до нового кримінального законодавства України було введено норму про обмежену осудність, що зумовило здійснення численних досліджень у різних галузях, спорів щодо правомірності існування цієї категорії, та стало одним з основних досягнень сучасної законотворчості, що спонукає фахівців судових галузей наук (психології, психіатрії, юриспруденції) до ґрунтовної розробки цієї проблеми з метою удосконалення нормативно-правової регламентації судово-експертної діяльності.

При обґрунтуванні будь-якого нового науково-практичного поняття, особливо такого, що знаходиться на перетині галузей, необхідним стає аналіз існуючої проблематики.

Кримінально-правові категорії осудності, неосудності та обмеженої осудності тісно переплетені з категоріями психології, психіатрії, судової психології, судової психіатрії, філософії. Рішення проблем осудності, неосудності та обмеженої осудності є комплексним та можливе лише на стику наук, із широким застосуванням знань з різних суміжних галузей.

З часу вступу в дію нового Кримінального кодексу України з відповідною статтею, яка регламентує кримінальну відповідальність осіб з психічними розладами, що не виключають осудності, істотно розширився спектр завдань, які стоять перед судовою психолого-психіатричною експертизою. Вирішення питань, пов'язаних з визначенням обмеженої здатності суб'єкта злочину усвідомлювати значення своїх протиправних дій або керувати ними, сприяло розвиткові нового етапу теорії й практики комплексних судових психолого-психіатричних експертиз та знань, розроблених представниками цих наук.

При проведенні експертизи із залученням психологів щодо обмеженої осудності особи, яка скоїла злочин, розглядаються психологічні категорії «особистісний сенс», «смилова регуляція діяльності», «самосвідомість», «воля», «значення», «критика», «мотивація», «мораль», «відповідальність», «соціальні наслідки» тощо. Деякі з цих понять знаходяться в тісному взаємозв'язку.

Особливого значення набуває психологічний аналіз феномена критичності, без збереженості якого неможливо адекватно керу-

вати своїми діями. Під некритичністю в психологічному контексті розуміється порушення здатності усвідомлено діяти (перевіряти, направляти, виправляти свої дії) відповідно до умов реальності. Завищена самооцінка, неадекватно завищений рівень домагань і вибудовування «недосяжних» цілей і задач порушують цілісність критики. Переважання порушень вольового компонента над інтелектуальним порушує мотиваційні механізми в цілому, що призводить до зниження критики і робить неможливим розуміння своїх дій, усвідомлення своєї ролі в момент вчинення протиправного діяння і передбачення їх наслідків.

На сьогодні психологічний критерій обмеженої осудності ще не диференційовано за ступенем виявлення й не визнано одним із домінуючих чинників у причинно-наслідковому ланцюгу здійснюваного протиправного діяння. Зробити це необхідно, оскільки обмеження здатності усвідомлювати власні дії й/або керувати ними не задається встановленим діагнозом, а повинно доводитися певною сукупністю матеріальних слідів, зафіксованих у скоєному злочині.

Висновки. Категорія обмеженої осудності уможливорює використання принципу справедливості щодо осіб з обмеженими суб'єктивними можливостями. Оскільки обмежена осудність не є проміжною, або «усередненою» категорією між неосудністю та осудністю і відрізняється від них тим, що обмежена осудна особа під час вчинення протиправного діяння не повною мірою усвідомлює свої дії та керує ними, особливого значення набуває аналіз того, як психічний розлад обмежує її інтелектуальні і вольові можливості.

Тому значуща роль при проведенні такого роду експертиз відводиться психологічній діагностиці, яка допомагає виявити глибину розладів, порушення когнітивної сфери, особливості емоційного реагування та дефекту мотиваційного компоненту діяльності при різних нозологіях за допомогою спеціального діагностичного інструментарію.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
2. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 177 с.
3. Кудрявцев И.А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза : Научно-практическое руководство / И.А. Кудрявцев. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 497 с.
4. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 150 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М., 2003. – 488 с.

6. Кудрявцев И.А. Структурно-содержательные особенности нормативного сознания «ограниченно-вменяемых правонарушителей» / И.А. Кудрявцев, Ю.А. Борисов, Е.Н. Лапшина // Рос. психиатр. журн. – № 5. – С. 30–35.
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
8. Первомайский В.Б. Современные подходы к решению проблемы ограниченной вменяемости / В.Б. Первомайский // Архів психіатрії. – 2005. – №1. – С. 47–50.
9. Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности / О.Д. Ситковская. – М.: Издательство «НОРМА», 1998. – 285 с.
10. Кожуховская И.И. Нарушения критичности у психически больных: патопсихологическое исследование / И.И. Кожуховская. – М., 1985. – 236 с.

Г.Ю. Одинцова,

здобувач кафедри юридичної психології,

Національна академія внутрішніх справ, м. Київ, Україна

horashko@gmail.com

Особенности проведения тренинга формирования креативного потенциала юриста

Специфіка професійної діяльності юриста зумовлює потребу здійснювати весь комплекс завдань, визначених основними видами юридичної діяльності, такими як: пізнавальної, комунікативної, конструктивної та організаційної. При цьому динамічний характер соціономічної діяльності визначає наявність непередбачуваної динаміки розгортання ситуацій, в які залучений юрист. Це обумовлює необхідність розвитку креативного потенціалу, який дозволить професіоналу швидко орієнтуватися в обставинах, що склалися та знаходити нові нестандартні шляхи розв'язання неординарних ситуацій та правових колізій.

Проведене експериментальне дослідження особистісних детермінант креативності дало можливість на основі виявлених особистісних якостей, визначити ефективні методи підвищення креативності. Ми пропонуємо власну програму навчально-розвивального психологічного тренінгу «Тренінг формування креативного потенціалу юриста».

Метою тренінгу розвитку креативного потенціалу є розгальмування стереотипів мислення учасників при розв'язанні ними по-

ставлених завдань. Так досягається поступова нейтралізація консервативних психологічних установок стереотипного мислення та поглядів на проблему.

У тренінгу використовуються спеціальні психологічні практики, які поєднують у собі елементи тренінгу комунікативності, соціально-психологічного тренінгу, техніки роботи з маскою, тілесну терапію та тематичний тренінг. Усі зазначені елементи тренінгу реалізуються в тому числі за допомогою медитативних технік, спрямованих на розгальмування активності правої півкулі головного мозку. Традиційні форми тренінгу, що впливають на свідому сферу особистості слід підкріплювати медитативними техніками, націленими на активізацію неусвідомленої сфери особистості, до якої, в тому числі, відноситься і креативність.

Ефективність тренінгу багато у чому залежить від «ефекту групи», оскільки група виступає активним посередником в процесі навчання. Запорукою успіху тренінгової програми буде правильно підібрана група, а також належна організація та проведення тренінгу.

Прагнучи раціонального персонального складу групи, потрібно зважати на її однорідність і, водночас, різномірність. Відносно однорідною група повинна бути з точки зору таких рис як вік, суспільне становище, вміння співпрацювати, інтелектуальний рівень, мотивація та готовність до творчої діяльності тощо, але за окремими ознаками група може мати і певну різномірність (наприклад, за статтю).

Оптимальна кількість учасників становить не менше п'яти і не більше п'ятнадцяти осіб. Це пояснюється тим, що занадто мала група схильна виявляти лише товариську поведінку, а також, як ми знаємо, важче досягнути її груповий ефект, натомість занадто велика група важко піддається координації та управлінню.

У груповій співпраці мета учасника відчуті «на собі» все те, що відчуватимуть інші в його власних групах. Тому, чим активніша та реальніша робота у групі, тим з більшою ймовірністю кожен учасник зможе передбачити і відчуті можливі наслідки тієї чи іншої вправи. Особистісні якості тренера мають бути такими, щоб під час роботи він був спрямований на досягнення мети групи та допомогу учасникам у їхніх особистісних змінах. Рівень знань тренера щодо предмета обговорення має перевищувати об'єм того, який безпосередньо потрібний для тренінгу, у кілька разів.

Найважливішою передумовою успіху тренінгу є забезпечення атмосфери співпраці, безпеки та доброзичливості. Важливою є також мотивація до діяльності.

Висновки. Формування креативного потенціалу юриста відбуватиметься шляхом проведення тренінгу тому, що група має своєрідну динаміку, творить складну мережу мотивацій та зобов'язань,

які сприяють індивідуальному зусиллю. Істотним фактором є також спільне набуття досвіду як вирішення поставлених завдань кожним учасником окремо у складі групи, так і досвід організації творчої співпраці. Тим більше, що емоційне забарвлення досягнутого успіху в групі переживається яскравіше, що надає більшого значення досягнутого результату для кожного окремого члена групи. Це, в свою чергу, сприяє розумінню учасниками одержаної користі та збільшує їхню мотивацію подальшої участі у тренінгу.

Список використаних джерел

1. Андросюк В. Г. Професійна психологія в органах внутрішніх справ : загальна частина : курс лекцій / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Г. О. Юхновець, В. С. Медведєв. – К. : НАВСУ, 1995. – 111 с.
2. Лефтеров В. О. Методические рекомендации по проведению тренинга «К-С-Б» / В. О. Лефтеров // Теорія та досвід використання тренінгових технологій у практичній психології : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – К. : КІВС, 2003. – С. 102–105.
3. Мороз Л. І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ : монографія / Л. І. Мороз. – К. : ПАЛИВОДА А. В., 2005. – 228 с.
4. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників міліції. Професійно-психологічна підготовка працівників оперативних підрозділів. Ч.1 : Навч.-метод. посібник / [Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко та ін.] ; за заг. ред. Я. Ю. Кондратьєва. – К. : НАВСУ, 2003. – 124 с.

V.I. Spivak,

*Candidate of Psychological Science, Assistant Professor,
Dean of the Faculty of Correctional and Social Pedagogy and Psychology,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
fksp@ukr.net*

The main characteristic features of teenagers' self-control formation

Investigation of the potential of the child enables to develop new, more effective methods of training, education, tools pedagogical influence on the process of purposeful identity formation. Along with the study of patterns and conditions for successful knowledge acquisition kid, full development of his thinking and abilities, the

importance is the study of the formation of personality, will, character and self-control in the behavioral activity of the individual.

Crucial in the formation of the child's personality also play nurturing, whose main purpose is the provision of successful assimilation of individual rules and demands of society and the gradual transformation of the internal controls of behavior. Education achieves its goal when the child formed the ability to manage their own activity. This ability significantly depends on the level of formation of self-control in the individual.

Of particular relevance in connection with the above, is the problem of forming self-regulation and, in particular, self-control in adolescence. Their contribution to the study of the problems of self-made: P.C. Anohin, M.Y. Boryshevskyi, Y.H. Haziiev, L.V. Dolynska, H.V. Yeiher, I.O. Zymniaia, O.M. Leontiev, A.S. Lynda, K.P. Maltseva, I.M. Marholin, V.O. Moliako, H.S. Nykyforov, S.Y. Nikolaieva, D.O. Ohanesian, V.I. Selivanov, B.M. Shevchenko, P.M. Yakobson.

Well, in general, what is the self-control? Self-control – a conscious, purposeful ability of the individual to introspection, to control their own actions, to realize their own behavior, actions and their results by means of comparison with a given program and the intended purpose. Implementation is the process of self-control is only possible when operating its information and structural components, when is the result of the presence – that is controlled and standard – something with which is self-control. Patterns of self-control and self-regulation in the behavioral activity of secondary school students and features of the formation of identity in adolescence are the proof that in the target age stage for the first time become topical personal needs such as: introspection, self-learning, self-education, self-treatment, and self-control in the behavioral activity.

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

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

underestimate their own abilities, trying to perform a simple task that hinders its full development. Conversely, due to inflated self-esteem child overestimate their own abilities, trying to perform tasks which it can not handle, which also adversely affects her personal development.

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

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

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

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

О.С. Толков,

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
tolkov83@ukr.net*

Особливості адаптації медичних працівників до трудової діяльності

Проблема адаптації особистості є однією із складних і, водночас, актуальних проблем психології та медицини. Адже від ефективного пристосування особистості до умов трудової діяльності залежить продуктивність праці, раціоналізація діяльності, зменшення фізичного та морального навантаження.

Адаптація вважається процесом активного та цілеспрямованого пристосування індивіда до умов соціального середовища [3]. Під терміном «адаптація» розуміється перебудова психіки індивіда під впливом чинників зовнішнього середовища, можливість людини пристосовуватися до різних умов середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту. Адаптація – це здатність об'єкту зберігати свою цілісність при зміні параметрів середовища [2, с. 25].

Адаптація працівників у організації є процесом пристосування особистості до змісту та умов діяльності на робочому місці, допомагає налагодити міжособистісні взаємовідносини [1, с. 167].

Соціально-психологічна адаптація особистості до трудової діяльності – це пристосування до: найближчого соціального оточення у колективі, традицій і норм колективу, стилю управлінської діяльності керівників, особливостей міжособистісних взаємовідносин тощо.

Експериментальне дослідження серед медичних працівників (лікарів, медичних сестер) проводилось у Кам'янець-Подільській міській лікарні. Вибірка опитуваних склала 43 особи. Дослідження рівня адаптації медичних працівників проводилося за методикою «Соціально-психологічна адаптація» (Р.Х. Ісмаїлов). У результаті дослідження встановлено, що у 39,5 % зафіксовано високий рівень адаптації, у 55,8 % спостерігається виражений рівень адаптації. Низький рівень адаптації мають лише 4,7 % опитуваних. Не виявлено досліджуваних із вираженою дезадаптацією.

Висока адаптація медичних працівників до трудової діяльності проявляється у їх реальній поведінці, у конкретних показниках трудової діяльності: ефективності праці, засвоєнні необхідної інформації та її практичної реалізації, зростанні всіх видів активності; задоволеності різними сторонами професійної діяльності.

Ознаками високого рівня професійної адаптації є адекватне сприйняття особистістю умов діяльності, раціональна оцінка власних сил та можливостей, здатність до саморегуляції, рішучість, впевненість, самоконтроль тощо.

Медичні працівники з вираженим рівнем адаптації здатні до активної та дієвої співпраці з колегами, приймають загальні норми та правила, які діють в організації. Водночас, у таких працівників нерідко присутнє відчуття тривоги, що може впливати на адаптованість до професійної діяльності. Нерідко у таких медичних працівників виникає відчуття невпевненості у власних силах, страх зробити помилку, заподіяти шкоду пацієнтові тощо.

Такі медичні працівники характеризуються високим рівнем консервативності, діють традиційними методами. Це може призводити до погіршення адаптації до нових умов, ситуацій.

У медичних працівників з низьким рівнем адаптації спостерігаються такі емоційні реакції на професійну ситуацію: депресія, тривожність, негативне самопочуття, фрустрація. Вони досить болісно сприймають усі негативи професії. Нерідко за рахунок наявного хвилювання у своїй діяльності можуть робити помилки, ставити не правильний діагноз.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження дають змогу використовувати отримані матеріали при розробці та оптимізації системи адаптації медичних працівників.

Перспективою подальших досліджень виступає виявлення основних факторів впливу на професійну адаптацію медичних працівників, виокремлення умов повної адаптації медичних працівників до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Макарова И.К. Управление человеческими ресурсами: пять уроков эффективного HR-менеджмента / Ирина Камильевна Макарова. – М. : Дело, 2007. – 232 с.
2. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / Сергей Сергеевич Степанов. – М. : Эксмо, 2005. – 672 с.
3. Хомик Л.В. Социально-психологическая адаптация личности / Лариса Владимировна Хомик. – К. : РУНЦ «ДИНИТ», 2001. – 84 с.

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

А.О. Борисова,

*завідувач кафедри іноземних мов, керівник Центру
міжнародної освіти та співробітництва, Харківський державний
університет харчування та торгівлі, м. Харків, Україна
baab2@ukr.net*

Етнопсихологічний статус особистості та його значення для процесу міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання

Обов'язковою умовою ефективного здійснення навчально-виховного процесу студентів-іноземців є успішність їх міжкультурної адаптації у країні навчання, завдяки якій особистості вдається досягти «відповідності (сумісності) із новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» [1, с. 326]. У процесі міжкультурної адаптації іноземні студенти отримують не тільки спроможність до виживання та пасивного пристосування до нового суспільства, але й формують у себе здатність до невпинного особистісного та професійного зростання, самореалізації і самоздійснення. Про успішне пристосування до нових соціокультурних умов свідчать: активна конструктивна участь у житті нового соціуму, повноправна взаємодія із його представниками, відчуття психологічного благополуччя та насиченості життя важливими позитивними подіями.

Навіть за сприятливим поєднанням зовнішніх та внутрішніх факторів, переїзд до нової країни на тривалий час з метою отримання вищої освіти майже завжди викликає переживання культурного шоку – симптомокомплексу психічних та фізичних негараздів, викликаних нездатністю миттєво прийняти та засвоїти норми й цінності нового суспільства. Отже, у наших попередніх роботах було визначено, що ситуація міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання за своїми особливостями відповідає ознакам «важких життєвих ситуацій», що дозволило обґрунтувати необхідність вивчення особистісних ресурсів подолання як факторів пристосування іноземців до нових соціокультурних умов. Було проведено емпіричне дослідження, результати якого дозволили встановити, що найбільш успішні стилі пристосування до нового середовища у

процесі міжкультурної адаптації (адаптивність та інтерактивність) пов'язані з високим рівнем життєстійкості, толерантності до невизначеності та з конструктивними (активними, прямими та просоціальними) копінг-стратегіями, такими, як активне подолання, планування, пригнічення конкуруючої діяльності, пошук соціальної підтримки інструментального характеру, позитивне переформулювання. Аналогічні результати встановлено щодо взаємозв'язків особистісних ресурсів подолання та показників соціально-психологічної адаптації українських студентів.

Отже, провідним завданням психологічного супроводу навчання іноземців у вишах України є моніторинг та формування їх особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій. Проте діагностика та розвиток універсальних (потрібних будь-якій людині, незалежно від віку, статі, професійної та етнічної приналежності) ресурсів подолання є обов'язковою, але не достатньою умовою успішності міжкультурної адаптації студентів-іноземців. Актуальною проблемою є вивчення психічних феноменів, що визначають специфіку їх соціально-психологічного статусу у країні навчання (статусу мігранта, «візитера» з іншої країни). Для позначення цих феноменів російські дослідники О. Шлягіна та С. Єніколопов використовують термін «актуальний етнопсихологічний статус особистості», який визначають як «ступінь вираженості та знак етнічної ідентифікації особистості, спрямованість та зміст авто- та гетеростереотипів, рівень етнічної толерантності ...» [2, с. 82]. Слід зазначити, що за даними багатьох дослідників, етнопсихологічний статус найбільш суттєво впливає на поведінку саме студентства як найбільш активної частини соціуму, оскільки у вишах зустрічаються представники різних етнічних груп, що є носіями різних культур та світоглядів.

Вихідним припущенням цього дослідження було уявлення про те, що найбільшого значення особистісні якості, що входять до структури етнопсихологічного статусу (етнічна ідентичність та етнічна толерантність), мають для іноземних студентів.

Метою дослідження було вивчення значення етнопсихологічного статусу для процесу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. У дослідженні взяли участь 214 іноземних студентів віком 19–25 років, громадян Китаю, країн Африки, арабських країн та країн сходу колишнього СРСР. Дослідження проводилося у державних навчальних закладах IV рівня акредитації м. Харкова. В якості групи порівняння було задіяно 122 українські студенти. Складові етнопсихологічного статусу особистості іноземних та українських студентів вивчалися за допомогою методики вимірювання вираженості етнічної ідентичності Дж. Фінні,

опитувальника для діагностики типів етнічної ідентичності Г. Солдатової, методики «індекс толерантності» Г. Солдатової. Показники перебігу процесу міжкультурної адаптації іноземців досліджено за допомогою опитувальника адаптації особистості до нового соціокультурного середовища Л. Янковського, українців – опитувальника соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда.

За результатами дослідження було встановлено наявність значної кількості взаємозв'язків між етнічною ідентичністю і етнічною толерантністю студентів-іноземців та особливостями їх міжкультурної адаптації у країні навчання. Зокрема, було виявлено, що найбільш продуктивні стратегії пристосування до нового соціокультурного середовища (адаптивність та інтерактивність) утворюють статистично значущі кореляційні зв'язки із такими особливостями етнопсихологічного статусу студентів-іноземців:

- усвідомлення себе представником власного етносу (когнітивний компонент етнічної ідентичності) з позитивною емоційною оцінкою цієї приналежності (афективний компонент);
- нормальний тип ідентичності (поєднання позитивного ставлення до власного народу із позитивним ставленням до інших етносів);
- етнічна толерантність (терпиме поважне ставлення до представників інших етнічних груп, конструктивні установки на міжкультурну взаємодію).

Із прогностично несприятливими з точки зору успішності пристосування стилями соціокультурної адаптації (ностальгичний та відчужений) виявилися пов'язаними деструктивні типи етнічної ідентичності (етноізоляціонізм та етнофанатизм) та низький рівень етнічної толерантності.

У результаті статистичного аналізу даних, отриманих на вибірці українських студентів, подібних статистично значущих зв'язків між складовими етнопсихологічного статусу та показниками соціально-психологічної адаптації виявлено не було.

Отже, результати дослідження дозволяють дійти певних **висновків**:

- позитивний етнопсихологічний статус (нормальна етнічна ідентичність та етнічна толерантність) можна вважати етноспецифічним ресурсом міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання;
- значення етнопсихологічних ресурсів адаптації актуалізується в умовах необхідності пристосування саме до нового суспільства, на соціально-психологічну адаптацію людини у власній країні вони впливають не суттєво.

Список використаних джерел

1. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 368 с.
2. Шлягина Е.И. Исследования этнической толерантности личности / Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2(6). – С. 82–89.

О.М. Вержиховська,

*кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
defectologia@gmail.com*

Особливості психологічної та педагогічної готовності дітей із порушеннями психофізичного розвитку до навчання в школі

Першочерговим значенням ефективною та результативною підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, соціальної адаптації їх до умов даного процесу є вдосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності у системі інклюзивного та інтегрованого виховання.

Характеризуючи особливості підготовки нормально розвинених та дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі можливо окреслити комплекс завдань, які включають усі сторони розвитку дитини та сфери її життєдіяльності у мікро- та макро- середовищі. Головними аспектами цих завдань виступають психологічна та педагогічна готовність дитини до навчальної діяльності, зокрема рівень розвитку її пізнавальних можливостей, психічних процесів, емоційно-вольової сфери, особистісного розвитку; рівень сформованості різних видів діяльності дошкільника (предметно-практична, ігрова, суспільно-корисна, самообслуговуюча) тощо.

У психології рівень готовності до навчання розглядається у 3-х аспектах, зокрема:

1. Розумова готовність або інтелектуальний аспект шкільної зрілості, який характеризує рівень відповідний сформованості диференційованого сприймання, перцептивних та пізнавальних дій, концентрації уваги, наочно-образного мислення, мисленневих операцій, аналітичного мислення, мовленнєвого розвитку (обсяг словника, розуміння зверненого мовлення, розвиток зв'язного мовлен-

ня), логічного запам'ятовування, уміння відображувати зразок, дрібної моторики та сенсомоторної координації, що залежить, передусім, від функціонального дозрівання структур головного мозку.

2. Емоційно-вольова готовність або емоційний аспект шкільної зрілості потребує відповідного рівня прояву позитивних емоцій, відсутність імпульсивних реакцій, можливість довгий час виконувати не привабливе завдання, відповідний розвиток емоційних та вольових якостей особистості дитини, емоційно-вольової регуляції, вольових дій та довільності уваги.

3. Мотиваційна готовність або соціально-мотиваційний аспект шкільної зрілості розглядається як рівень прояву потреби дитини у спілкуванні з однолітками, уміння підкорюватися своєю поведінку законам групи, здатність виконувати роль учнів у ситуації шкільного навчання, відповідний рівень сформованості ставлення до школи, шкільних обов'язків тощо.

Отже, психологічна готовність до навчання у школі розглядається як комплексна характеристика дитини, у якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які є найбільш важливими передумовами для нормального включення у нове соціальне середовище і для формування учбової діяльності на етапі шкільного дитинства.

Педагогічна готовність ґрунтується на дослідженні генезису окремих компонентів навчальної діяльності та виявленні шляхів їх формування на спеціально організованих навчально-виховних та корекційних заняттях. Вона спрямована на формування у дітей дошкільного віку умінь та навичок, які необхідні для навчання у школі, це дає змогу перенести частину програми першого класу у підготовчу групу дитячого садка за умови що діти мають відповідний інтелектуальний, психічний та фізичний рівень розвитку. Результативність навчання та виховання досягається шляхом спеціальної організації педагогічного забезпечення пізнавальної діяльності. При такому підході формуються знання, уміння і навички, але провідний вид діяльності, яка виступає основою психологічної готовності враховується недостатньо.

Розглядаючи педагогічну готовність до навчання у школі ми звертаємо увагу на те, що підготовка до школи – це розвиток розумової активності, пізнавальної діяльності, здатності здійснювати навчальну діяльність. Перехід з дошкільного закладу до школи супроводжується труднощами, зокрема, перебудова діяльності (гранавчання), зміна умов праці, адаптація до шкільних вимог.

Педагогічна готовність дошкільників спрямовується не лише на активність дітей для досягнення результату, але й на розвиток уміння самостійно опановувати дії, за допомогою яких цей резуль-

тат досягається. Саме тому важливим аспектом підготовки дітей до навчання у школі є створення передумов для розвитку її пізнавальної активності, здатності диференційовано сприймати й осмислювати явища і предмети навколишнього світу.

Визначення рівня педагогічної готовності до навчання у школі повинно бути підґрунтям не лише для вибору оптимального, найбільш необхідного для дитини варіанта навчання та організації навчального процесу, підбору його педагогічного забезпечення, але й для прогнозування можливих шкільних проблем та рівня актуального розвитку дошкільника, визначення форм та методів індивідуального навчання дитини за умови врахування її вікових та психофізичних особливостей .

Зазначимо на тому, що готовність дошкільників з психофізичними вадами до навчання у школі визначають не стільки наявність у них знань, скільки тим, чи вміє дитина розпізнавати, виділяти якості й ознаки предметів, їх призначення, класифікувати їх за формою, розміром, кольором, чи орієнтується дитина у просторі, чи виконує елементарні узагальнення й конкретизацію предметів та явищ, сформованість мотиваційної готовності до навчальної діяльності й психологічної готовності до переходу від гри до навчання, від дошкільного до молодшого шкільного віку.

Висновки. Отже, характеризуючи педагогічну готовність до навчання у школі слід насамперед звернути уваги на категорії когнітивної галузі , а саме: розвиток у дітей знань (запам'ятовування і відтворення інформації), їх розуміння (перетворення та інтерпретація матеріалу, прогнозування результату), узагальнення (виділення істотного у матеріалі), усвідомлення (уміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване), стійкості (виділення істотного): аналізу (структурний розподіл частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлення принципу організації цілого) та синтезу (комбінування елементів, отримання цілого, яке містить новизну, план дії чи сукупність узагальнених зв'язків), оцінки (оцінка знань), застосування (використання знань в конкретних і нових ситуаціях), самостійності та індивідуальності їх використання. На баз відповідних знань слід формувати необхідні уміння та навички.

На нашу думку, саме у відповідному контексті змішуються два різних поняття «психологічна готовність» та «педагогічна готовність», поєднання яких, а також виділення їх відповідного категоріального змісту, умов й особливостей дає змогу підготувати дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі, а саме використовувати при розробці індивідуальних психологічних і педагогічних програм вивчення й розвитку дитини з психофізичними порушеннями за умови інтегрованого та інклюзивного навчання.

С.В. Дорофей,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
dorofeys74@mail.ru*

Психологічні особливості розвиваючого ефекту в навчанні

Наше розуміння розвиваючого навчання синтезує основні можливості декількох «допоміжних» теоретичних підходів. У принципі будь-яке розумно побудоване навчання сприяє розвитку мислення, особистості. Ми ж розглянули тут розвиваюче навчання, що націлене насамперед на розвиток основ теоретичного мислення, творчості як основи особистості. Саме цей тип розвиваючого навчання протиставлений традиційному. Не можна говорити про розвиваюче навчання взагалі, необхідно чітко виділяти й зіставляти різні його типи, співвідносити з визначеними історичними умовами, із віковими особливостями.

Відповідно до основних ідей наукової школи Л.С.Виготського, загальними й необхідними формами психічного розвитку людини є її навчання й виховання. Вони можуть бути стихійними й цілеспрямованими, але завжди завдяки їм людина привласнює цінності матеріальної й духовної культури [4].

Дуже важливо те, що процеси навчання й виховання дитини самі протікають усередині її власної, особистої діяльності і що тільки на основі формування конкретних типів і видів діяльності в людини виникають і розвиваються певні психологічні новоутворення[2].

Іншими словами, відповідно до теорії Л.С.Виготського і його послідовників, процеси навчання й виховання не самі по собі безпосередньо розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми і мають відповідний зміст. Між навчанням і психічним розвитком людини завжди постає її діяльність [3].

Утім, термін «розвиваюче навчання» залишається лише терміном доти, поки він не наповнюється описом конкретних умов реалізації у відповідності з низкою істотних показників. Серед яких:

- головні психологічні новоутворення даного віку, що виникають і розвиваються в цьому віковому періоді;
- провідна діяльність даного періоду, що визначає виникнення й розвиток відповідних новоутворень;
- зміст і способи спільного здійснення цієї діяльності;
- взаємозв'язок з іншими видами діяльності;

- система методик, що дозволяє визначати рівні розвитку новоутворень;
- характер зв'язку цих рівнів з особливостями організації провідної й суміжних із нею інших видів діяльності.

З наповнення конкретним змістом цих показників дослідників, педагог-практик поступово переходять до оперування власне поняттям розвиваючого навчання стосовно до визначеного вікового періоду, до тих засобів навчання, за допомогою яких здійснюється організація їхньої провідної діяльності.

Цікаве розуміння обговорюваної проблеми міститься в роботах В.В.Репкіна. «Розвиваюче навчання, – пише він, – це навчання, зміст, методи й форми організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку» [5]. Організувати таке навчання можна у формі навчальної діяльності, одна з головних загальних цілей якої складається в розвитку зацікавленості й потреби в самозмінюванні.

Зіставлення системи Л.В.Занкова і Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова виявляє їхнє принципове розходження. Воно – у конкретних теоретичних передумовах, очікуваних результатах, шляхах їхніх досягнень. Разом із тим кожна з них має потребу в належних умовах для практичної реалізації, конкретизації й уточненні на основі нових даних і аргументів.

Нині розробляється й перевіряється ще кілька теорій розвиваючого навчання. Так, у роботах Ш.А.Амонашвілі і його співробітників було детально розкрито й описано закономірності перетворення різних зон найближчого розвитку в зони актуального розвитку. В актах такого перетворення велику роль грає духовна спільність учителя з учнями, постійне спілкування школярів між собою[1].

Ще у 80-і рр. почалися під керівництвом В.С.Біблера теоретичні й експериментальні дослідження в області «школи діалогу культур». Оскільки кожна існуюча культура своєрідна і не зводиться до інших, їхнє спілкування є діалогом. Змістом «школи діалогу» саме і стає діалог античної, середньовічної і культури нового часу. Сучасний школяр може зрозуміти слово, число, предмет природи, художній твір тільки тоді, коли вони послідовно й одночасно розглядаються з погляду різних культур.

Слід зазначити, що порівняльне дослідження, що здійснювалося із метою виявлення специфіки упровадження технології розвиваючого навчання у практику загальноосвітніх шкіл, які працювали за зазначеною методикою й контрольними школами, що використовували традиційні освітні програми, проводилося в Україні впродовж 1996-1998 років, надало можливості з'ясувати певні особливості [5].

Отже, отримані дані дозволяють стверджувати, що більш ніж у 80% обстежених класів, які працювали за технологією розвиваючого навчання, характеристики процесів формування навчальної діяльності, інтелектуального розвитку, розвитку учнівських колективів і особистості якісно відрізняються від характеристик цих процесів в умовах традиційного навчання й в основному збігаються з характеристиками, передбаченими проектом системи розвиваючого навчання. Беручи до уваги, що вибірка класів, у яких проводилося обстеження, за складом учнів, кваліфікацією вчителів, особливостями соціокультурних умов типова для міських шкіл (а саме вони складають у цей час основну частину шкіл, що використовують програми розвиваючого навчання), можна з високим ступенем впевненості говорити, що отримані дані характеризують положення з реалізацією системи розвиваючого навчання в школах загалом. Це надає підставу стверджувати, що шкільна практика підтверджує життєздатність системи розвиваючого навчання й можливість її повноцінної реалізації в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Висновки. В результаті очевидним стало, що успіх подальшої роботи з освоєння системи розвиваючого навчання істотно залежить від того, чи буде виявлено і враховано фактори, що утрудняють це освоєння. Для цього недостатньо оцінити систему розвиваючого навчання з позицій педагогічної практики – необхідно проаналізувати практику розвиваючого навчання з позицій його творчої моделі.

Отже, об'єктивне врахування психологічних особливостей, що відповідають певному віковому періоду, й розумне поширення методів розвивального навчання набагато більше сприяє розвитку учнів, ніж традиційна освітня система. І питання, чи необхідно розвивати мислення дитини, потребує в сучасних умовах інформаційного суспільства тільки позитивної відповіді. Але не всупереч віковим особливостям дитини, а згідно з ними.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Как живёте, дети?/ Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – С. 42
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В.Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Ельконін Д.Б. Обрані психологічні праці/ Д.Б. Ельконін. – М. : Педагогіка, 1989. – 255 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – 553 с.
5. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В. В. Репкин // Вестник Харьковского ун-та. – № 171. – Вып. 11. – Харьков, 2008. – С. 40–49.

inż. IT Adelina Zięba,

*studentka informatyki o specjalności grafika komputerowa i multimedia,
Politechnika Krakowska w Krakowie, Kraków, Polska
bea.zieba@gmail.com*

Wykorzystanie środków audiowizualnych i komputera we wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży

Obecne czasy wręcz wymuszają na nas posiadanie umiejętności korzystania z komputera i podstawowych aplikacji komputerowych oraz korzystanie ze środków audiowizualnych, które z pewnością uatrakcyjniają naukę, zdobywanie informacji, pracę, zabawę, czy też po prostu poszerzanie i rozwijanie swoich zainteresowań i pasji.

Programy komputerowe w zależności od ich przeznaczenia i zastosowania można zaklasyfikować w pewne kategorie:

- Aplikacje użytkowe, czyli popularnie zwane programy, oprogramowania użytkowe;
- Systemy operacyjne,
- Gry wideo,
- Kompilatory.

Wszystkie powyższe programy mają swoje przeznaczenie i cel użytkowy sprzyjający większej funkcjonalności skierowanej ku zwykłemu użytkownikowi bez względu na jego wiek.

Dzieci i młodzież bardzo chętnie sięgają po nowinki techniczne i równie szybko je implementują do swej codzienności szkolnej, towarzyskiej. Warto to wykorzystać w celach edukacyjnych, gdyż połączenie wspomnianych programów komputerowych i różnych środków audiowizualnych może być i jest świetną i atrakcyjną formą wychowania i nauki.

Przy właściwym kierowaniu dziecięcymi zainteresowaniami, jego pasji poznawania świata, niczym nie przyblokowaną potrzebą penetracji źródeł wiedzy – zdobycze techniki jakim jest komputer i środki audiowizualne mogą stanowić świetną alternatywę dla tradycyjnych pomocy naukowych.

Szczególnie pomocne są wspomniane urządzenia w edukacji dzieci niepełnosprawnych o ograniczonych możliwościach mobilnych, gdyż wtedy bez wychodzenia z domu, bez pomocy osób trzecich mogą korzystać z dobrodziejstwa nauki w środowisku jak najbardziej przyjaznym niepełnosprawnemu wychowankowi.

Daje im to świadomość i przyjemność kontaktu (choćby wirtualnego) ze światem zewnętrznym, kontaktu z rówieśnikami poprzez komunikatory internetowe, telefoniczne.

Z pewnością ktoś może zadać pytanie «Czy posługiwanie się w wychowaniu i edukacji tylko urządzeniami technicznymi nie «skrzywi» dziecięcą wyobraźnię, nie osłabi potrzeby kontaktu naturalnego z ludźmi i ze światem zewnętrznym?», «Czy nie zniekształci wyobrażenia tych dzieci o rzeczywistości życia człowieka?», «Czy nie spowoduje niechęci do tradycyjnych metod poznawania świata i zdobywania wiedzy?»

Trudno nie przyznać racji, że takie zagrożenie istnieje, ale jako osoby świadome tych zagrożeń powinniśmy kontrolować czas i częstotliwość korzystania z tych form wspomaganie rozwoju i wychowania dziecka. Przecież urządzenia techniczne nie mają zastępować rodzica, wychowawcę czy nauczyciela w jego obowiązkach wobec wychowanka, lecz jedynie wspomagać, pomagać, uatrakcyjnić przebieg procesu w którym rodzic, wychowawca czy też nauczyciel ma być osobą wiodącą, kierującą i obserwującą potrzeby dziecka, jego reakcje, skutki oddziaływań wychowawczych z zastosowaniem wspomnianych zdobyczy techniki. Wszak to dorosły ma wybrać najlepszy i najbardziej efektywny sposób na osiągnięcie celu związanego z właściwym, prawidłowym i zgodnym z oczekiwaniami społecznymi kształtowaniem osobowości młodego człowieka.

I.В. Коваль,

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна,
irasmith@ukr.net*

Психологічні особливості комунікативного підходу до навчання спілкування іноземною мовою

Спілкування у психологічній літературі характеризується як сукупність соціальних зв'язків, засіб динамічної взаємодії суспільства й особи, як безпосередня дійсність. Більшість авторів визначають спілкування через поняття «взаємодії» двох або більше людей, що базується на обміні між ними інформацією пізнавального характеру, тобто беруться до уваги перш за все інтеракційні аспекти.

На практику спілкування іноземною мовою на заняттях направлений саме комунікативний підхід, використання якого передбачає можливість спілкування.

Комунікативний підхід до вивчення іноземних мов з'явився у 1970-х роках у зв'язку із висуненням нової мети навчання – оволодіння мовою як засобом спілкування.

Навчання іноземної мови враховує особливості реальної комунікації, а в основі процесу навчання лежать моделі реального спілкування, оскільки володіння системою мови, тобто знання граматики і лексики є недостатнім для ефективного використання мови з метою спілкування. Комунікативний підхід передбачає оволодіння різноманітними мовленнєвими функціями, тобто формування умінь виражати певну комунікативну інтенцію (прохання, докір, згоду, запрошення, відмову, пораду, тощо).

Але комунікативний метод направлений не лише на оволодіння мовленнєвими навичками для ведення бесіди на побутовому рівні. Студенти, які прагнуть набути професіональних навичок у конкретній сфері, можуть регулярно читати публікації на певну тематику в іноземних виданнях, поповнювати власний словниковий запас, досконало вивчати граматичні правила, і маючи досить глибокі знання, вони можуть легко орієнтуватися у тексті, але завдання підтримати бесіду з іноземною колегою на цю тему може виявитись для них занадто важким. Ця проблема пов'язана з недостатньою практикою спілкування іноземною мовою і, у певній мірі, у першу чергу, допомагає зняти страх перед спілкуванням.

Серед головних рис комунікативного підходу визначають такі:

1. Мовленнєва направленість процесу навчання, коли як кінцева мета висувається саме навчання спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності, у тому числі й у професійному.

2. Орієнтація не лише на змістовну сторону спілкування, але й на форму висловлювання. Увага студентів зосереджується не лише на оволодінні лексикою у певній сфері, але й на граматично вірному мовленні, студент не повинен справляти враження «неосвіченого» співрозмовника.

3. Функціональність у відборі й організації матеріалу: мовний і мовленнєвий матеріал повинен добиратися відповідно до функцій, які він виражає, і тими комунікативними інтенціями, які зможе передати студент, що використовує певний матеріал.

4. Ситуативність у відборі матеріалу й організація мовленнєвої діяльності: мовний і мовленнєвий матеріал повинен добиратися також і відповідно до певних ситуацій спілкування та відпрацьовуватись у ситуаціях, які є типовими для використання тих чи інших мовних форм.

5. Використання автентичного матеріалу, який містить мовні форми, типові для вираження певної комунікативної інтенції, автентичні тексти і ситуації спілкування, а також різноманітні вербальні та невербальні засоби, характерні для носіїв мови.

6. Індивідуалізація процесу навчання, використання особистісно-орієнтованого підходу, тобто врахування потреб студентів при

плануванні й організації заняття, опора на індивідуальні когнітивні стилі й навчальні стратегії студентів їх особистого досвіду.

7. Використання комунікативних завдань, які сприяють формуванню умінь спілкування, і режимів роботи, які є адекватними умовами реальної комунікації (робота парами і групами).

Часто на заняттях з іноземної мови переважають індивідуальні або парні форми роботи, представлені монологічним або діалогічним мовленням студентів. Але для підготовки студента до реальних ситуацій цього не достатньо, оскільки природні комунікативні ситуації не обмежуються лише спілкуванням у парах – і у побутових, і професійних сферах особа набагато частіше стикається з полілогічною формою спілкування. Завдяки комунікативному підходу навчання групової взаємодії на занятті іноземної мови стає не лише методом навчання усної мови, а природним компонентом навчального процесу.

Групова форма роботи сприяє підвищенню мотивації до навчання, навчає об'єктивно оцінювати себе та інших, урізноманітнює заняття. Працюючи у групах, студенти виявляють мовну самостійність та активність. Вони можуть допомагати один одному коректувати вислови співрозмовників. Але щоб групова мовна співпраця була ефективною, необхідно цілеспрямовано навчати студентів технології спілкування.

Висновки. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови передбачає незалежно від ступеня обмеженості практичних цілей таке навчання, яке дозволяло б тому, хто вивчає мову, адекватно орієнтуватися в ситуації спілкування, тобто виконувати в тій чи іншій мірі роль справжнього комуніканта в рамках конкретного фрагменту спілкування. Оволодіння навичками спілкування має розглядатися як поетапний процес, кінцевою метою якого є здатність і вміння брати участь в іншомовній комунікації. Комунікативний підхід до вивчення іноземної мови і набуття навичок спілкування, зокрема, зосереджує всю увагу на тих, хто вивчає мову. Їх комунікативні потреби забезпечують структуру для розробки програмних цілей з точки зору функціональної компетенції.

Список використаних джерел

1. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований/ Н.И.Гез// Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17.
2. Комианский Т.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения/ Т.В.Комианский// Иностранные языки в школе. – 1985. – №1. – С.10.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – 2-ге вид., випр. і перероб./ Кол.авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

А.І. Куриця,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
alla_kouritsa@mail.ru

Загальна характеристика тренінгової програми «Відповідальний лідер»

Аналіз прикладних досліджень свідчить про те, що для розвитку лідерських якостей студентів застосовуються різноманітні програми й засоби. Це можуть бути майстер-класи, тренінги й інші розвивальні програми. Проведений аналіз показав, 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, для оволодіння лідерськими вміннями. Стосовно розвитку відповідальності, тренінг також має значні можливості, оскільки в ньому активізується процес рефлексії, міжособистісна взаємодія в групі й зворотній зв'язок стимулюють розвиток соціальної відповідальності особистості.

Розроблена програма психологічного тренінгу має інтегрований характер; до неї увійшли процедури з різних психологічних підходів. В процесі її розробки було використано матеріали тренінгових програм, авторами яких є О.В. Євтіхов, Л.М. Карамушка, Н.В. Мараховська, О.В. Сидоренко, В.М. Федорчук, К. Фопель та інші дослідники.

Методологічною основою програми розвитку лідерських якостей особистості студента на основі відповідальності виступило застосування принципів системності, розвитку, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, суб'єктно-вчинкового підходів.

Мета тренінгу – розкрити й розвинути лідерські якості студентів на основі розвитку особистості відповідальності.

Досягнення мети передбачає розв'язання наступних завдань тренінгу:

- сприяти розкриттю та розвиткові лідерських якостей учасників, зокрема комунікативні й організаційні здібності, вольові якості, на основі яких вдосконалити здатність до самоконтролю та самоуправління;
- розвинути відповідальність як стійку особистісну ознаку, що виступає системотворчою ознакою відповідального типу лідера;

- сформувати активну життєву позицію студентів у різних сферах – навчальній, соціальній взаємодії, майбутній професійній самореалізації.

Структуру кожного тренінгового заняття складають:

1) взаємне привітання учасників, оголошення завдань і змісту заняття, а також формулювання кожним учасником особистих очікувань в контексті запропонованої тематики заняття;

2) основна частина, що включала: діагностичні процедури, психогімнастичні вправи, вправи та ігри, спрямовані дискусійні обговорення;

3) заключна частина: аналіз заняття кожним з учасників.

Отже, процедури тренінгу підібрано з урахуванням змістового компоненту тренінгу, а також аспекту, пов'язаного з груповою динамікою. Беручи активну участь у виконанні групових завдань, взаємодіючи з іншими учасниками групи, студенти мають змогу поглибити свої знання про феномени лідерства, продіагностувати власні лідерські якості, а також отримати зворотній зв'язок щодо власної ролі в груповій взаємодії, власного лідерського потенціалу тощо.

Висновки. Запропонована програма тренінгу «Відповідальний лідер» сприяє розкриттю й розвитку лідерських якостей студентів на основі особистої відповідальності, формуванню активної життєвої позиції, стимулює прагнення особистості до подальшого саморозвитку й самовдосконалення.

І.В. Михайлюк,

*аспірант лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
м. Київ, Україна
innesh5@mail.ru*

Психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів у процесі професіоналізації

Ефективність навчання у вищому навчальному закладі визначається перш за все психологічними змінами і новоутвореннями у студентів, що формуються в учбовій пізнавальній діяльності. У вищій професійній школі психологічним результатом навчання є соціально значимі психологічні якості особистості, що визначають її професійну компетентність.

Під формуванням у майбутніх психологів діалогічної компетентності ми припускаємо активний психолого-педагогічний про-

цес, спрямований на діагностику виявлення загальних і спеціальних здібностей студентів та цілеспрямований розвиток компонентів діалогічної компетентності психолога.

Не претендуючи на всебічне висвітлення процесу формування в межах окресленого проблемного поля, ми обмежуємось дослідженням можливостей цілеспрямованого формування у студентів-психологів діалогічної компетентності з урахуванням розробки конкретних методів психологічного впливу. Визначення напряду формуючої дії вимагає обговорення важливості дослідження та розкриття змісту психологічних чинників, що сприяють формуванню діалогічної компетентності майбутніх психологів. На наш погляд, психологічні чинники формування діалогічної компетентності майбутніх психологів є необхідними обставинами, сукупність яких робить можливим ефективний формувальний вплив. Ми припускаємо, що сукупність психологічних чинників, які взаємодіють між собою у процесі зовнішніх (освітньо-професійної підготовки у ВНЗ) і внутрішніх (професійно значимих психологічних якостей) впливів є необхідною умовою розвитку цілісного феномена діалогічної компетентності майбутніх психологів.

Аналіз тематичної літератури дає змогу деталізувати психологічні чинники, що здійснюють зовнішній вплив на формування діалогічної компетентності майбутніх психологів. Так, застосування діалогічного підходу до організації навчання у вищій школі, використання діалогічних форм взаємодії зі студентами-психологами, дотримання діалогічної стратегії взаємодії у процесі навчання та міжособистісного спілкування, сприяють формуванню діалогічної компетентності психолога під час професійної підготовки у ВНЗ.

Згідно Болонської системи навчання, що активно впроваджується у навчально-виховний процес та сприяє розвитку самостійного здобування знань, акцентується увага на формі взаємодії між викладачем і студентом, у котрій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єкт-суб'єктний з орієнтацією на діалог. У діалогічному стилі взаємодії викладача і студента як повноправних та рівноправних партнерів розвивається творчість студента-майбутнього психолога, його культура мислення, мовлення, поведінки, що інтенсифікує й оптимізує професійне становлення особистості [1].

Діалогічний підхід як форма організації, а також як засіб засвоєння знань і умінь, спрямований на забезпечення комунікації цінностей та професійних смислів від викладача до студента завдяки рефлексивним механізмам навчального процесу [5].

Використання можливостей діалогічного підходу у процесі професійної підготовки психологів забезпечує необхідні умови для

створення діалогічного простору в реальній професійній діяльності, у якій майбутній фахівець набуває можливості безпосередньо взаємодіяти із структурою психосемантичного тексту клієнта та будувати власний текст впливу. Саме у діалозі практичного психолога мовлення набуває особливого значення, виступаючи основою для формування конкретних психологічних дій. Очевидно також, що повноцінна реалізація розвивальних можливостей ідеї діалогізації навчально-виховного процесу стала можливою за умови актуалізації суб'єктом учіння власних особистісних установок, що, насамперед, визначають його спрямованість на діалогічну форму роботи із людьми. Такий підхід зумовлює активність, самостійність навчання, здатність творчо проектувати та здійснювати свою мовленнєву діяльність у усьому різноманітті практичних ситуацій. Більше того, він передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професійної діяльності, розвиток й удосконалення на цій основі професійно-важливих діалогічних якостей, знань та умінь. Застосування діалогічного підходу до організації навчання у вищій школі сприяє не тільки забезпеченню ефективності засвоєння студентами концептуальних психологічних знань, але й веде за собою розвиток компонентів діалогічної компетентності майбутніх психологів як складової професійної компетентності.

Ефективність діалогу в навчальному процесі зумовлюється його здатністю бути чинником розвитку, значимістю у подоланні деформуючих факторів у професії психолога та технологічністю, яка не перешкоджає природності його протікання.

Слід зауважити, що діалогічний підхід в організації процесу формування діалогічної компетентності психолога, виступає як засіб наповнення, визначення, розгортання, освоєння ситуаційних моделей, які відтворюють майбутню професійну діяльність.

Ми поділяємо думку Н.Ф. Шевченко, котра вважає, що імітаційна модель ситуації професійної взаємодії не може вивчатися й бути засвоєною в монологічному режимі, вона має опановуватися в умовах реального діалогу, який проходить від розгорнутого зовнішнього діалогу в структурі «студент – студент – викладач (супервізор)». Такий діалог слід будувати так, щоб у процесі учбової діяльності він згортався у внутрішній діалог, при вирішенні учбових-професійних задач по лінії «психолог – клієнт», «психолог – психолог» та «студент – викладач (супервізор)» [6, с. 332].

Дотримання діалогічної стратегії взаємодії в процесі міжособистісного спілкування у діаді «студент-студент» дає змогу набути досвід, що передбачає засвоєння духовних цінностей, знань та умінь в студентському колективі. Викладач у такому випадку виконує роль наставника, що створює психолого-педагогічні умови для ви-

никнення позитивних особистісних контактів, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та особистісних властивостей, необхідних для професійного становлення майбутнього фахівця.

Діалогічна форма організації процесу професійної підготовки може застосовуватися впродовж усього періоду навчання, але як засіб засвоєння знань і умінь діалог є найефективнішим при опануванні матеріалом тренінгів та практикумів.

Психологічні чинники, що здійснюють внутрішній вплив на формування діалогічної компетентності майбутніх психологів, ми виокремлюємо у вигляді професійно значимих якостей, таких як самопізнання, емпатійність, конгруентність та рефлексивність.

Рівень розвитку самопізнання і бажання самовдосконалюватися є істотною передумовою особистісно-професійного розвитку практичного психолога, оскільки надання ефективної психологічної допомоги іншій людині можливе лише за умови вільного володіння суб'єктом навичками самопізнання. Крім того, вищий рівень оволодіння діяльністю самопізнання дає можливість активно включатися в діяльність самовдосконалення і професійного розвитку.

У рамках гуманістичної психології поняття емпатії розглядається К. Роджерсом як «спосіб існування з іншою людиною... Вхідження у внутрішній світ іншого вільно але обережно. Це означає бути чутливим до змін почуттєвих значень, що безупинно відбуваються в іншій людині, тимчасово проживаючи життя іншого, просуваючись в ньому обережно, тонко, без судження про те, що інший навряд чи усвідомлює...» [7, с.16].

З поняттям «емпатія» тісно пов'язане поняття «конгруентність». Перебуваючи у стані конгруентності, людина є найбільш вільною та автентичною, вона не відчуває потреби у використанні психологічних захистів, масок і ролей. Конгруентність – це переживання своїх власних почуттів, їх відкритість собі та іншим людям [2]. Близькими, якщо не тотожними конструктами до цього поняття є відповідність, збіг, відкритість, щирість, правдивість. Узагальнюючи свої погляди на сутність консультативного процесу та роль конгруентності у ньому, К. Роджерс стверджує: «Взаємодія з іншою людиною дає можливість безпосередньо визначити, відкрити, пережити, або зустріти свою дійсну самість. Наша особистість стає видимою для нас через відносини з іншими, а через зворотній зв'язок з іншою людиною я отримую можливість набути досвід самого себе» [3, с. 59].

З огляду на вищезначене, конгруентність є інтегративною характеристикою міжособистісної взаємодії та значущим чинником особистісного розвитку. Конгруентність і емпатія є особистісними передумовами діалогічної компетентності психолога, а тому врахування особливостей конгруентної та емпатичної поведінки є важ-

ливим при створенні умов формування діалогічної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень, присвячених психологічному вивченню рефлексії, показує, що процес психологічного консультування супроводжується актуалізацією усіх аспектів цього поняття. Кооперативна рефлексія психолога забезпечує взаєморозуміння у діаді «консультант–клієнт» і координацію спільного пошуку розв'язання консультативного завдання. У якості предмета кооперативної рефлексії може виступати консультативний діалог. Предметом комунікативної рефлексії психолога є розуміння консультантом клієнта, перебіг консультативного процесу. Аспект особистісної рефлексії пов'язаний з основним принципом психологічного консультування «Я-як-інструмент», тобто основним засобом, що стимулює вдосконалення особистості клієнта, є особистість консультанта. У інтелектуальному аспекті рефлексія означає вміння психолога-консультанта «виокремлювати, аналізувати і співвідносити з наочною ситуацією власні розумові дії» [4, с. 5]. Слід відмітити, що виокремлюють ще такий вид рефлексії як професійна рефлексія. Професійна рефлексія психолога-консультанта – це здатність до відстороненого спостереження, об'єктом якого є суб'єкт професійної діяльності, вміння здійснювати систематичний самоаналіз з подальшою творчою активізацією власної професійної діяльності. Рефлексія тісно пов'язана з розвитком діалогічності особистості майбутнього фахівця та сприяє формуванню діалогічної компетентності у процесі його професійного становлення.

Висновки. Ми виокремили психологічні чинники, що здійснюють зовнішній (застосування діалогічного підходу до організації навчання у вищій школі, використання діалогічних форм взаємодії зі студентами-психологами, дотримання діалогічної стратегії взаємодії у процесі навчання та міжособистісного спілкування) та внутрішній (самопізнання, емпатійність, конгруентність, рефлексивність) вплив на формування діалогічної компетентності майбутніх психологів у процесі професіоналізації. Одержані уявлення про психологічні чинники формування діалогічної компетентності у вищій школі дозволили розробити і провести експериментальне дослідження можливостей формування означеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Левченко Е.В. Субъективные ожидания студентов и методика преподавания психологии / Е.В. Левченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 80–86.
2. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс; Пер. с англ. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.

3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
4. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е.Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1997. – № 6. – С. 3–12.
5. Чепелева Н.В. Діалогічно-орієнтований підхід до системи підготовки практичних психологів / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 29–31.
6. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Н.Ф. Шевченко. – К., 2005. – 484 с.
7. Rogers C. Client-centered therapy. Comprehensive Textbook on Psychiatry. 5 ed. / C. Rogers, H.I. Kaplan, B.J. Sadock (eds.) // Baltimore Williams & Wilkins. – 1988. – P. 3–40.

М.В. Моштак,

*голова профкому студентів, аспірантів та докторантів
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
oly6081@yandex.ua*

Фактори підвищення рівня якості оцінювання знань

Одним із найефективніших та результативних засобів досягнення бажаних результатів є такий компонент навчання як фізичний експеримент. Саме він дозволяє повторити й поглибити теоретичні знання та закріпити їх на практиці.

Проблема якості оцінювання експериментувань є досить актуальною на сьогодні, оскільки в традиційній системі навчання воно є формалізованим. Лабораторні роботи виконуються ланками з кількох осіб, що не дає можливості точно оцінити кожного, а оцінка є лише відображенням зовнішнього оформлення письмового звіту і може лише частково розкривати інформацію про усвідомленість поставленого завдання і способи його виконання. Тому необхідно застосовувати таку систему оцінювання цього виду роботи, яка б сприяла більш ефективній підготовці до кожного експериментального завдання, мотивувала б його виконання і більш свідому інтерпретацію здобутих результатів.

З метою підвищення якості й об'єктивності оцінювання необхідно впроваджувати особистісно-орієнтовані підходи не лише до навчання, а й до оцінювання.

У процесі практичного виконання експериментального дослідження простежуються наступні етапи: підготовка до дослідження, практичне виконання поставленого завдання, виконання експериментальних завдань творчого характеру, оформлення письмового звіту про виконану роботу. Оцінювання роботи відбувається в цілому, однак необхідно виділити той оптимальний склад елементарних складових, наприклад, дві-три складових експериментального способу діяльності, які відображають внесок даного дослідження в загальну підготовку і об'єктивно їх оцінити.

Процес оцінювання доцільно здійснювати на основі критеріїв, розроблених за наступними ознаками: характер засвоєння матеріалу (обсяг, повнота, точність, правильність, міцність засвоєння знань, рівень їх осмислення, системність, дієвість); особливості виконання роботи (темп, старанність, вправність, бездоганне зовнішнє оформлення); якість відповіді учня (обґрунтованість, логічність, послідовність викладу, ступінь самостійності в судженнях, культура мови).

Під час оцінювання експериментальної роботи часто взагалі не враховуються помилки, допущені при підготовці обладнання до виконання роботи, складанні установок чи схем. Усунути це можна шляхом фіксації у спеціальному журналі або робочому зошиті учня помилок, допущених на цьому етапі.

Необхідно обов'язково звертати увагу на те, чи проводить учень спостереження відповідно до зазначеної мети, чи правильно визначає об'єкт спостережень, чи вміє користуватися приладом, чи правильно визначає ціну поділки.

Загальна оцінка роботи має передбачати оцінювання кожного з перерахованих етапів, а відповідно оцінювання кожного з етапів має додавати до загальної оцінки.

Оскільки кожному з етапів відповідає різний ступінь самостійності виконання дій, то у відсотках у загальній оцінці оцінювання кожного з них складає:

- підготовка до експериментального дослідження, де перевіряється здатність учнів продемонструвати теоретичний рівень готовності до виконання роботи та осмислення послідовності виконання дій для досягнення мети – 20% ;
- практичне виконання поставленого завдання, де визначається наскільки активно, усвідомлено та самостійно учень виконує роботу, а саме: готує необхідне обладнання, збирає дослідну установку, здійснює постановку експерименту, про-

- водить спостереження за явищами та процесами, знімає покази, дотримується правил безпеки праці – 30% ;
- виконання експериментальних завдань творчого характеру, де виявляється здатність до творчої діяльності – 20% ;
 - оформлення письмового звіту про виконану роботу, перевіряється опрацювання здобутих результатів вимірювань, обчислення необхідних величин та похибок вимірювань, інтерпретація здобутих результатів і безпосереднє оформлення письмового звіту про роботу – 30% .

О.А. Муляр,

магістр психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

oksana-mular@ukr.net

Психологічні засади формування самосвідомості молодших школярів

У наш час особливої актуальності набули в психолого-педагогічній науці та практиці дослідження, спрямовані на виявлення максимально сприятливих умов організації життєдіяльності дітей молодшого шкільного віку. Однією з найбільш актуальних виявилась проблема розвитку самосвідомості як самого найважливішого складового компоненту особи. Будучи «ядром особистості», самосвідомість робить регулюючий вплив на всі сторони життєдіяльності дитини.

Феномен самосвідомості був і залишається одним із найцікавіших і найменш вивчених питань у психології. Його дослідженню присвячено чимало наукових праць як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Багато років психологи розглядають феномен самосвідомості з різних точок зору, будують нові теорії та структури досліджень, але все-таки досі це питання залишається проблематичним. Свідченням цього є різноманітність трактувань понять, пов'язаних з феноменом самосвідомості: «Я», «Я-концепції», «Я-образу», «Я-ідеалу», «самості», «самоідентичності», «Я-системи», «Я-конструкту» тощо.

У дітей молодшого шкільного віку самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. У дітей цього віку починає формуватись *Я-образ* — результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей (такої, яка успішно або не успішно навчається, яку хвалять чи карають,

з якою хочуть або не хочуть товаришувати), тобто учні починають самовизначатись як суб'єкт навчальної діяльності. У молодшому шкільному віці значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну «Я-концепцію» – сукупність настанов щодо себе. Формування «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку є тривалим, складним і динамічним процесом, що характеризується своїми особливостями. В даний вік у дітей формуються психологічні резерви для всього подальшого процесу вміння вчитись і знаходити своє місце в соціумі.

Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе, школа сприяє самостійності учня, його емансипації від впливу батьків, надає йому широкі можливості для вивчення навколишнього (фізичного і соціального) світу.

При дослідженні проблеми формування самосвідомості в дітей молодшого шкільного віку основна увага приділяється вивченню особливостей становлення таких структурних компонентів як самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, а також механізму її формування.

Аналіз наукових робіт свідчить, що розробкою та вивченням питань, пов'язаних з проблемою самосвідомості та її складових, займалося багато вчених, які з різних сторін розкривали ці поняття. Вивчення самосвідомості та її складових відбувалося за різними напрямками.

В психологічній літературі підкреслюється значення цього віку для розвитку самосвідомості, який Л.С.Виготський вважав основним новоутворенням цього віку. Поява свідомого «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, моральні конфлікти і етичні самооцінки, інтимізація внутрішнього життя – ось деякі феноменальні вияви самосвідомості в цьому віці (по І.С. Кону).

Згідно С.Л. Рубінштейну, процес формування самосвідомості протікає «від наївного невідання відносно самого себе до все більш глибокого самопізнання, що з'єднується зі все більш визначеною, а самооцінкою, що іноді різко коливається». Тому, цей період вважається критичним або навіть періодом виникнення самосвідомості у всій його цілісності.

На початку молодшого шкільного віку дитина приходить до усвідомлення свого місця в світі суспільних відносин. Вона відкриває для себе значення нової соціальної позиції – позиції школяра, пов'язаної з виконанням високо оцінюваної дорослими учбової роботи. І хай бажання зайняти це нове місце в житті з'явилося в дитини не в самому початку навчання, а на рік пізніше, все одно формування відповідної внутрішньої позиції докорінно міняє його самосвідомість. Умовно цей період можна позначити періодом народження соціального «Я».

За значного розходження між прагненнями молодшого школяра бути схожим на образ-взірець і його поведінкою, яка має егоїстичне спрямування, але недостатньо засуджується оточенням, у нього поступово формується ілюзорна, далека від об'єктивного уявлення про себе, значно завищена самооцінка. Вона провокує хибні способи його самоствердження серед однолітків, чинить опір педагогічним впливам, дезорієнтує його. Тому у роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім все добре, високу самооцінку. Щоб їх прагнення зберегти позитивний Я-образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом необґрунтованих домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті. Саме тому велике значення слід надавати формуванню правильної самооцінки дитини при підготовці її до школи, у процесі адаптації до систематичного навчання.

У молодших класах рекомендується спрямовувати увагу дітей на те, як вони працюють, чи достатньо старанні й дисципліновані, чи не марнують свого часу, чи доцільні прийоми використовують для досягнення успіху, оскільки у процесі формування в учнів початкових класів правильного самоусвідомлення важливо враховувати, що найкраще діти пізнають себе в діяльності, яку виконують. А для правильного розуміння себе, осягнення джерел свого успіху в навчанні їм необхідно навчитися бачити себе з боку.

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу учневі відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх старань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

Висновки. Правильна самооцінка стимулює навчальну активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя та впливає на формування самосвідомості дитини. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного і водночас вимогливого ставлення до дитини вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра у навчальній діяльності у структурі його Я-образу закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання, формується позитивне уявлення молодшого школяра про себе серед інших людей, зростає їх успішність у навчанні.

Mgr Jan Randak,
*Dyrektor Zespołu Szkół im. dr Wł. Biegańskiego w Częstochowie,
Częstochowa, Polska
lo3@edukacja.czestochowa.pl*

Aktywizacja seniorów przez edukację

Nasilający się proces demograficznego starzenia się ludności stawia przed administracją państwową i samorządową nowe zadania, sprzyjające zaspokojeniu specyficznych potrzeb ludzi starszych, a jednocześnie nie dopuszczające do pozbawienia przywilejów pozostałych grup ludzi.

Aktywność ludzi starszych jest zdeterminowana czynnikami subiektywnymi związanymi z samą jednostką (sprawność fizyczna, wcześniejsze doświadczenia, zainteresowania, możliwości finansowe, wsparcie rodziny), jak i obiektywnymi, w głównej mierze – społecznymi (wyłączenie ludzi starszych z różnych obszarów aktywności, stopień zainteresowania ich sprawami, tworzenie pól aktywności, okazywanie szacunku i przydatności). O aktywności lub wyłączeniu się ludzi starszych decydują najczęściej równocześnie czynniki każdej z grup.

Wzrastająca liczebność ludzi starszych w ogólnej populacji sprawia, że grupa ta jest coraz bardziej dostrzegalna. Fakt ten warunkowany jest potrzebą pozostawania w stanie aktywności. Jest to postawa coraz bardziej zauważalna i popularna w polskim społeczeństwie.

Uczestnictwo osób starszych w życiu społecznym nawiązuje do idei społeczeństwa obywatelskiego. W tym znaczeniu mówi się o zaangażowaniu wspólnotowym w działaniu podejmowanym na rzecz swojej społeczności lokalnej. Samo pojęcie uczestnictwa (partycypacji) nie ma charakteru jednorodnego i w zależności od występującego przymiotnika może mieć różne znaczenia, np. partycypacja społeczna czy indywidualna. Starzenie się społeczeństwa pociąga za sobą wielorakie konsekwencje (społeczne, ekonomiczne, kulturowe, polityczne), ale jest też wyzwaniem do kreowania rozwiązań w taki sposób, by społeczeństwo polskie mogło w przyszłości normalnie funkcjonować.

Wizerunek osób starszych jest zmienną zobrazowaną w czasie, a dualizm postaw wobec niej towarzyszył naprzemiennie wszystkim epokom i kulturom. W dawnych czasach niewiele osób starszych dożywało sędziwego wieku, a starość oznaczała «Boże błogosławieństwo». Osoby starsze były szanowane i poważane. W społeczeństwie przeważnie pełniły znaczące role mędrców, sędziów czy kapłanów.

Współczesna cywilizacja wydłużyła okres życia i zmieniła pozytywny obraz starości. Pozycja człowieka starego została mocno zachwiana. Ze starszego pokolenia uczyniono synonim stagnacji, застою. Energia, zaradność i maksymalna wydajność pracy cieszą się większym uznaniem niż doświadczenie i życiowa mądrość osób starszych. W ciągu ostatnich lat zauważa się jednak, że coraz większy odsetek ludzi starszych, którzy nie tylko dbają o siłę i piękno swego ciała, ale przede wszystkim walczą z negatywnym stereotypem człowieka starego – schorowanego i nienadającego za postępem techniki.

Aktywny tryb życia człowieka rozumiany jako psychiczne, społeczne i fizyczne zaangażowanie daje ogromne szanse na zachowanie do późnej starości zdrowia, sprawności i niezależności. Światowa Organizacja Zdrowia uznała aktywne starzenie się jako proces tworzenia optymalnych możliwości w zakresie zdrowia, uczestnictwa i bezpieczeństwa, mających na celu poprawę jakości życia ludzi w okresie starości. Aktywne starzenie się pozwala ludziom wykorzystać potencjał, jakim dysponują, uczestniczyć w życiu społecznym. Udział osób starszych w życiu społecznym wskazuje na konieczność wielowymiarowego podejścia we wsparciu ludzi starszych we wszystkich obszarach życia społecznego.

Każda kolejna edycja, czy też każdy kolejny rok funkcjonowania Uniwersytetu Trzeciego Wieku intensyfikuje potrzebę eksponowania tych priorytetów kształcenia, które wskazują na głębię i wyjątkowy wymiar tej szczególnej formy edukacji. Można byłoby tu wyszczególnić wiele elementów, warunkujących wielkie uznanie dla uniwersytetu: bezkompromisowość na płaszczyźnie etycznej – moralnej, intelektualizm przekazu, niezwykle dojrzałe przemyślenia twórcze, oparte na zaufaniu i akceptacji – wyrażające się w rozbudowanych obrazach, w odwołaniach do jakże istotnej przeszłości i tradycji.

Warto więc w tym miejscu zasygnalizować kwestie, które stanowią istotę zainteresowań słuchaczy Uniwersytetu. Jest to konieczność patrzenia na świat i człowieka w kontekście nienaruszalnych wartości etycznych (takich samych w każdych warunkach), potrzeba heroicznego (bo odnoszącego się do codziennego trudu) przeżywania każdego dnia oraz obowiązek obrony godności człowieka za najwyższą nawet cenę.

І.Л. Рудзевич,

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
defectologia@gmail.com*

Програма психологічної корекції властивостей особистості як суб'єкта конфліктної взаємодії

Комунікативна компетентність є сукупністю комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатнім для їх розв'язання, що визначає здатність людини до встановлення та підтримання ефективної взаємодії. Ми вважаємо, що даний процес не обмежується лише вдосконаленням операційно-технічної складової спілкування, а охоплює особистісну сферу людини. Труднощі у сфері спілкування педагогів із старшокласниками, як правило, пов'язані не тільки з неадекватним ситуації використання 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 тренерів та вмотивованого стану кожного з учасників групи, які дозволяють перейти до змістовної частини роботи. Поряд з традиційними діями тренінгової групи (представлення перед групою, спільного визначення правил взаємодії у групі etc.), на заданому етапі роботи використовувались психогімнастичні вправи. Вони носили потрійне навантаження: а) зняття природного напруження і створення інтересу до занять; б) створення атмосфери відкритості, довіри, емоційної свободи, згуртованості в групі; в) напрацю-

вання досвіду, обговорення якого стане переходом до змістовних етапів роботи.

Заняття початкового етапу роботи 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.

Тренінг розвитку навичок ефективного спілкування на початковому етапі занять включав вправи на розвиток найпростіших навичок спілкування: звертання і демонстрація уваги до співрозмовника, привертання 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. Нами використовувалися вправи: «Встанови контакт», «Посмішка», «Настрій», «Інтонування імені», «Задоволений – сердитий», «Дзеркало», «Мені здається, що ми сьогодні ... кольору», «Я сьогодні ... кольору», «Зіпсований телефон», «Луна», «Вжитися в іншого», «Тут і зараз», «Я-висловлювання», «Ролі», «Жартівливий лист», «Люблячий погляд», «Телевізор», характеристика за фотографією незнайомої людини та ін.

Як результат початкового етапу тренінгу, ми спостерігали 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.

Другий блок (власне навчальний), 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» etc).

Третій блок – інтегративний, заключний етап роботи – включав тренінг самопізнання «Я-концепція» і ресурсів особистісного саморозвитку та аутотренінг (спрямований на розвиток властивостей суб'єкта самосвідомості та саморегуляції). Цей етап роботи 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 тренінгова програма психологічної корекції властивостей особистості як суб'єкта конфліктної взаємодії є одним із ефективних інструментів формування психологічних засобів подолання деструктивних педагогічних конфліктів.

О.В. Савицька,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
sawytska@rambler.ru

Кар'єрні орієнтації майбутніх психологів як показник психологічної готовності до професійної діяльності

Вивчення феномену психологічної готовності до професійної діяльності межує з дослідженнями проблем професійної підготовки фахівця з вищою освітою, професійно-особистісного розвитку, придатності до професійної діяльності, професійної кар'єри.

Аналіз низки досліджень, присвячених проблемам професійного становлення особистості та професійної кар'єри (А. А. Деркача, Е. Ф. Зеєр, О. М. Іванової, Л. М. Карамушки, М. С. Пряжнікова, В. Г. Почебут, М. В. Сафонової, В. І. Слободчикова, В. О. Толочека, В. О. Чикер, Е. Шейна, та ін.) дозволяє стверджувати, що саме в професійній кар'єрі відбувається реалізація особистості в професії та досягнення професіоналізму, а кар'єрні очікування в професійному становленні є показником взаємозв'язку професії та фахівця і водночас є внутрішнім джерелом саморозвитку людини, містячи в собі напрям і спосіб здійснення особистості в професійній діяльності.

Кар'єрні орієнтації уявляються як сукупність вимог індивіда, які він висуває до себе як професіонала і до обраної ним професії. Саме кар'єрні орієнтації можуть слугувати орієнтиром у професійному розвитку. Повнота, чіткість, ясність та реалістичність уявлень про професійну кар'єру є передумовою успішної професійної адаптації та показником психологічної готовності до професійної діяльності. Саме з метою з'ясування готовності до професійної діяльності нами було сплановано та реалізовано експериментальне дослідження кар'єрних орієнтацій студентів.

При розробці програми дослідження ми виходили з того, що по-перше, психологічна готовність до професійної діяльності — це складне, багатоаспектне, системне утворення особистості, формування якого дозволяє досягти успіху в діяльності; по-друге, у випускників ВНЗ, в основному, завершилося формування мотиваційних, емоційної, вольової, пізнавальної та операціональної складових психологічної готовності до професійної діяльності, що робить їх готовими до початку професійної діяльності; по-третє, одним із показників психологічної готовності до професійної діяльності є кар'єрні орієнтації.

Добираючи методи дослідження, ми виходили з того, що, перше, психологічна готовність до професійної діяльності людини, як цілісне системне утворення, складається з елементів, які взаємодіють між собою і внаслідок цього змінюються. По-друге, однією із ознак розвитку особистості у плані професійної діяльності є кар'єрна орієнтація, адже саме в ній втілюється «Я-професійне». По-третє, на основі потребо-мотиваційної сфери формуються не лише цінності, ціннісні орієнтації, світоглядні позиції, але й прагнення і кар'єрні очікування особистості.

Вдослідженні використовувалися методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. О. Чикер і В. Е. Винокурової), методика діагностики ступеня задоволення основних потреб (О. Ф. Потьомкіної) та аналіз кар'єрограм, складених студентами.

Вибірка складалася з 38 студентів 4 курсу напряму підготовки «Психологія». Дослідження проводилося впродовж 2012-2014 років.

Нас зацікавило, а які саме потреби найбільше визначатимуть активність студентів-випускників у пошуку роботи та визначенні кар'єрних орієнтацій. За допомогою методики діагностики ступеня задоволення основних потреб (О. Ф. Потьомкіної) нами було виявлено, що найменш задоволеними, а отже, такими, що стимулюватимуть активність особистості, є сімейні потреби (у 78,9 % респондентів), потреби у професійній самореалізації і матеріальні потреби (по 23,7 %). Матеріальні потреби, потреби у спілкуванні й самореалізації та особистісному зростанні мають середній рівень задоволення у 60,5 %, 50 %, 23,7 % випадках відповідно. Отримані нами результати підтверджують вікові особливості студентства. Потреба у професійній самореалізації менш виражена, аніж створення сім'ї. Водночас недостатнє задоволення потреби у професійній самореалізації, особистісному зростанні у 23,7 % студентів штовхатиме їх до пошуку роботи. Загалом, можна відзначити, що незадоволення зазначених вище потреб при достатньому їх вираженні сприятиме активному пошуку роботи.

Потреби і особистісні запити, прагнення особистості віддзеркалюються у життєвих проектах, перспективах свого подальшого професійного просування, у кар'єрних орієнтаціях. Використовуючи методику вивчення кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В. О. Чикер і В. Е. Винокурової), було виявлено, що у 97,4 % майбутніх психологів присутні від трьох до дев'яти типів кар'єрних орієнтацій. Це може свідчити про нечіткість уявлень про майбутню професію та професійний шлях внаслідок розпорошеності потреб та відсутності визначених життєвих орієнтирів (все одно-

часно видається важливим). Водночас з-поміж кількох провідних типів кар'єрних орієнтацій у 76,3 % студентів є одна, дві або три типи кар'єрних орієнтацій, які суттєво вирізняють за своїм значенням для особистості. Так, зокрема, у 60,5 % це стабільність роботи і стабільність місця проживання, інакше студенти не уявляють можливість зробити кар'єру; кар'єрні орієнтації «менеджмент» та «автономія» є домінуючими у значно меншій частині студентів (18,4 % та 15,8 % респондентів відповідно). Решта кар'єрних орієнтацій зустрічається значно рідше.

Аналіз кар'єрограм студентів пояснив ці результати. Студенти, як правило, вибудовували вертикальну кар'єру, вказуючи лише одну організацію або установу, тому стабільність місця роботи має виняткове значення. При побудові кар'єрограм всі студенти вказували найвищий щабель в управлінській структурі організації як мету своєї кар'єри (директор центру, завідувач лабораторії, керівник організації, навіть директор школи та ректор ВНЗ), досягнення якої можливе, на думку студентів, в межах 40-55 років. Інші варіанти, окрім вертикальної професійної кар'єри, ними не розглядалися. Метою кар'єри жодного з випускників не виявився саморозвиток, самовдосконалення, хоча вони не задовольнялися у своїх кар'єрних прагненнях посадою практичного психолога. Причиною цього, ймовірно, є досить поширена та культивована думка про кар'єру як рух вгору управлінською драбиною.

Отже, отримані нами результати дозволяють зробити такі **висновки**:

Студент-випускник налаштований досить рішуче на пошук роботи за фахом, варіант безробіття ним не розглядається, щоправда він готовий реалізовувати лише вертикальну кар'єру та має нереалістичні уявлення про найвищу точку кар'єри і можливі шляхи її досягнення.

Кар'єрограма психолога-випускника вирізняється не реалістичністю та недостатньо вираженою чіткістю і, як правило, є вертикальною, тому на етапі професійної адаптації найімовірніше зазнає суттєвих змін (зміниться тип кар'єри, верхня її точка, темпи проходження сходинок кар'єри тощо).

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на формування у студентів-випускників кар'єрних стратегій як уявлення про професійне майбутнє, способи і засоби його досягнення, що забезпечить успішну професійну адаптацію, професіоналізацію, і водночас підвищить психологічну готовність до професійної діяльності.

В.М. Сич,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
sych2@yandex.ua,

Аналіз типів економічних суб'єктів за змістовими показниками структурних компонентів економічного самовизначення

Постановка проблеми. Слід зазначити, що на формування і розвиток економічного самовизначення студентської молоді значний вплив здійснюють процеси економічного виховання та освіти, що відбуваються в процесі їх професіоналізації у ВНЗ. Це може сприяти розвитку економічного мислення, формуванню морально-етичних та ділових якостей, становленню економічної свідомості, що є частиною світогляду людини.

Мета дослідження: визначити зв'язок між особливостями економічного самовизначення студентської молоді та її соціально-демографічними, організаційно-професійними характеристиками.

Результати дослідження та їх обговорення. За допомогою застосування методик А. Журавльова та Н. Журавльової (в адаптації І. Осипенко) [1] отримано змінні, які стосуються змістових характеристик структурних компонентів економічного самовизначення студентської молоді. У результаті проведення *факторного аналізу* визначено шість факторів, які визначили зміст економічного самовизначення з певною конфігурацією структурних складових. У результаті процедури кластеризації виділено 4 типи студентської молоді за змістовими показниками структурних компонентів економічного самовизначення: «економічно-активний»; «економічно-зацікавлений»; «економічно-перспективний»; «економічно-пасивний» [2].

У результаті кореляційного аналізу встановлено залежність змістових характеристик структурних компонентів економічного самовизначення від соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик студентської молоді на рівні $p < 0,001$ та $p < 0,005$.

Так, зафіксовано *залежність змістових характеристик економічного самовизначення першого типу економічного суб'єкта (економічно-активного): а) від статі студентської молоді*, де у чоловіків домінують показники уявлення про доходи багатой людини; про цінність грошей; бажання бути власником; прагнення до покращення соціально-економічного статусу. А студентки значно випереджають за таким мотивом вибору професії як «великий інтерес до цієї області знань»; б) *від факультету навчання студентської молоді*, де студенти економічного факультету значно виперед-

жають студентів інших факультетів за показником уявлення про щомісячний дохід багатой людини; за показниками уявлення про цінність грошей; за такими показниками суб'єктивного ставлення студентської молоді до грошей як «гроші змінюють у гіршу сторону (псуять) людей» та «зароди грошей варто жити» тощо; *в) від курсу навчання студентської молоді*, де студенти п'ятого курсу значно переважають студентів першого та третього курсів за показником уявлення про цінність грошей.

Виявлено *залежність змістових характеристик економічного самовизначення другого типу економічного суб'єкта (економічно-зацікавленого): а) від статі студентської молоді*, де студенти-чоловіки випереджають студентів-жінок за уявленнями про можливості у підвищенні власних матеріальних доходів; за уявленнями про залежні від них можливості у підвищенні доходів родини; за показниками ставлення до економічних справ у країні та у власному місті тощо; оцінкою власної ділової та економічної активності; *б) від факультету навчання студентської молоді*, де студенти економічного факультету випереджають студентів інших факультетів за показником уявлення про можливості у підвищенні власних матеріальних доходів; за показником уявлення про можливості у підвищенні доходів родини; за показниками ставлення до економічних справ у країні та у власному місті; за показниками ставлення до економічних змін, що відбуваються як в країні так і у місті; за частотою перегляду у ЗМІ передач економічного змісту; за рівнем ділової й економічної активності.

Встановлено *залежність змістових характеристик економічного самовизначення третього типу економічного суб'єкта (економічно-перспективного): а) від статі студентської молоді*, де такі показники уявлення студентської молоді про багатство як «можливість не думати про завтрашній день», а також уявлення про позитивне ставлення друзів до зайняття ними приватним бізнесом переважають у студентів чоловічої статі; *б) від факультету навчання студентської молоді*, де студенти економічного факультету значно випереджають студентів інших факультетів за таким показником уявлення про власника як «нерухомість, що приносить прибуток»; за показником уявлення про ставлення членів родини, друзів та оточуючих людей до зайняття студентами приватним бізнесом; за показником ставлення до бідних людей; за таким показником прагнення студентської молоді до індивідуальної форми власності тощо; *в) від курсу навчання студентської молоді*, де студенти першого та третього курсів більш доброзичливіше ставляться до багатих людей, ніж студенти п'ятого курсу.

Зафіксовано *залежність змістових характеристик економічного самовизначення четвертого типу економічного суб'єкта (економічно-пасивного): а) від статі студентської молоді*, де студентки

випереджають студентів за такими показниками ставлення до грошей як «усі лиха в суспільстві йдуть від грошей: вони приносять нещастя і зло», «гроші змінюють у гіршу сторону (псувають) людей», «нічого хорошого в грошах немає»; б) від факультету навчання студентської молоді, де студенти економічного факультету значно випереджають студентів інших факультетів за таким показником ставлення студентської молоді до власника як «дорогі автомобіль, меблі, одяг і т.п.»; в) від курсу навчання студентської молоді, де студенти 3 та 5 курсів значно випереджають студентів 1 курсу за таким показником суб'єктивного ставлення студентської молоді до грошей як усі лиха в суспільстві йдуть від грошей: вони приносять нещастя і зло» тощо.

Висновки. Отже, аналіз емпіричних результатів дозволив виявити залежність змістових характеристик економічного самовизначення типів економічних суб'єктів від соціально-демографічних й організаційно-професійних характеристик (стать, факультет та курс навчання).

Перспективними надалі вбачаються дослідження особливостей економічного самовизначення особистості різних вікових категорій, а також в напрямку розробки технологій підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги студентській молоді щодо формування економічного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Журавлев А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.
2. Сич В.М. Особливості конфігурації структурних складових економічного самовизначення студентської молоді / В.М. Сич, В.О. Сич // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – Вип. 24. – С. 611–620.

Е.В. Степура,

*аспірант лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,*

г. Київ, Україна

evgenij-stepura@yandex.ru

Некоторые проблемы принятия решений в научной деятельности

Психология принятия решений начала активно развиваться в 60-х годах XX столетия. Предпосылкой её развития стала НТР,

которая привела к усложнению систем, в которых задействован человек. Основным направлением в зарубежной психологии принятия решений стало раскрытие когнитивных механизмов, обеспечивающих принятие решений реальными людьми. Особое внимание уделялось сравнению реальных решений, принимавшихся людьми, с решениями, вытекавшими из рациональной теории принятия решений. Одним из важных открытий было то, что человек при принятии решений часто не использует правил, следующих из указанной теории. Это связано, помимо прочего, с тем, что реализация рациональных способов принятия решений требует больших затрат сил и времени; поэтому человеческое мышление находит более простые пути обработки информации, которые, во многих случаях, не менее эффективны, чем рациональные способы. Но были установлены и основные недостатки подобных когнитивных стратегий: 1) их во многом неосознанный характер; 2) их неэффективность при решении задач, возникающих в процессе взаимодействия человека со сложными системами: экономическими, технологическими, социально-политическими и т.д. Всё более значимым в современных условиях становится то обстоятельство, что человек способен перерабатывать ограниченное количество информации. Из всей информации, характеризующей конкретную ситуацию, он вынужден выделять главное, абстрагируясь от второстепенного. Конечно, человек может попытаться воспринять ситуацию в целом, но при этом, закономерно, он сосредоточится на её бросающихся в глаза особенностях, упуская при этом значимые, но мало выделяющиеся детали. Основная проблема человека, принимающего решение относительно сложной системы, заключается в том, что нужно выделить наиболее важные точки приложения своих сил, учитывая динамику развития системы и возможные последствия своих действий. Между тем, действия, направленные на сложную саморазвивающуюся систему, всегда имеют множество последствий и вследствие упомянутого выше ограничения процессов переработки информации мы далеко не всегда можем проследить их. В силу вышесказанного можно поставить под сомнение саму возможность гармоничного сосуществования человека и природы. Ограниченность наших когнитивных процессов всегда будет создавать проблемы, которые будут касаться всей окружающей нас среды, причем вероятность возникновения этих проблем будет усиливаться по мере увеличения количества поступающей информации. Поскольку любые попытки ограничить темпы усложнения структур, в рамках которых осуществляется человеческая деятельность, приведут к ещё большим проблемам, связанным с невозможностью существования большинства людей вне рамок современной цивилизации, мы вынуждены

будем мириться с тем, что придётся принимать ответственные решения в условиях информационной перегрузки, с риском разных негативных последствий.

Учёные тоже подвержены когнитивным искажениям. Так, А.Тверский и Д. Канеман указывают на веру в «закон малых чисел» (разновидность неадекватного использования эвристики репрезентативности) среди учёных, что проявляется в доверии к результатам исследований, проведённых на малой выборке, и в завышенной оценке вероятности их воспроизведения на другой, также малой выборке [2]. Так, что вопреки заявлениям некоторых авторов научных публикаций (Например [1]), размер выборки имеет значение в психологии, если мы хотим распространить полученные результаты на ту или иную популяцию, а особенно если пытаемся найти общие закономерности функционирования психики. Основы статистики и рациональной теории принятия решений могут помочь в этом. К сожалению, знания и умения в этой области усваиваются психологами недостаточно активно. Развиваются идеи исследования уникальных проявлений психики. Не отрицая важности данных исследований, следует указать, что уникальное всегда проявляется на фоне общего – этот момент недостаточно учитывается. Между тем, без обобщения эмпирического материала и построения теоретических схем наука не может существовать. Важно, чтобы такое построение основывалось не на субъективных допущениях учёного, а на объективных данных, для получения которых – если речь идёт об общепсихологических закономерностях – весьма важно обследование большого количества людей. В свете вышеизложенного особая роль отводится констатирующим исследованиям, именно они позволят уточнить вариации искомых показателей исследуемого феномена.

Нужно отметить, что проблема принятия решений в научной деятельности остается мало изученной, существуют только отдельные исследования по этой теме. Хотя она требует глубоких систематических исследований, поскольку они могут оптимизировать процесс научного поиска.

Ю.Козелецкий указывает, что теория принятия решений может помочь в научной деятельности:

- 1) как регулятор научной политики;
- 2) в планировании учёным конкретного исследования.

В последнем случае принятие решений касается:

- 1) выбора темы исследования;
- 2) выдвижения гипотезы;
- 3) выбора методов исследования [3].

В схему Ю.Козелецкого можно добавить ещё несколько пунктов, а именно: решение во время проведения исследования и об-

работки данных, принятие решений в процессе создания выводов, принятие решений, связанных с обнародованием результатов исследования. Данные типы решений требуют рефлексии и специальных эмпирических исследований.

Мы уже указывали на важность принятия решений относительно выборки испытуемых. Также важен состав данной выборки, модели используемые для обработки данных, способы репрезентации данных. На выбор вышеуказанных характеристик, кроме всего прочего, могут влиять и психологические факторы, прежде всего когнитивные особенности исследователя и его приверженность тем или иным ценностям.

Также от особенностей функционирования когнитивных процессов зависит и построение окончательных выводов исследования. Как известно, принятие решений осуществляется на каждом этапе деятельности. Поэтому выбор аспектов исследования, на основе которых будут формулироваться основные выводы, тоже входит в категорию принятия решений.

Выводы. Немаловажным является и выбор способа обнародования результатов исследования. Отчасти он связан со стратегическими целями исследователя, его мотивами и смыслами, которые несёт для него научная деятельность. Кроме того, в некоторых случаях обнародование результатов исследования может привести к определённом общественному резонансу, что требует от исследователя специфической внутренней работы в процессе принятия вышеуказанного решения. Всё это нуждается в рефлексии и научном анализе для улучшения эффективности научной работы.

Список использованных источников

1. Алёхин А.Н. О признаках дизонтогенеза психологии / А.Н. Алёхин, Б.В. Иовлев, Е.А. Трифонова // Юбилейный сборник научных трудов (к 10-летию кафедры клинической психологии РГПУ им. А.И. Герцена). – СПб. : Стратегия будущего, 2010. – С. 21–26.
2. Канеман Д. Принятие решений в неопределённости: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски; Пер. с англ. – Х. : Изд-во Института прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005, – 632 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю.Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 503 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Н.І. Волошко,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна
violet12@ukr.net*

Збереження психосоматичного здоров'я як умова здорового способу життя особистості

Згідно новим статистичним дослідженням, кількість пацієнтів з психосоматичними розладами серед загальної кількості хворих становить від 50 % до 70 %, в залежності від того, наскільки широко використовується кожним дослідником термін «психосоматичне захворювання». Під *психосоматичними розладами* розуміють симптоми і синдроми порушень соматичної сфери, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями людини і пов'язані зі стереотипами її поведінки, реакціями на стрес і способами переробки внутрішньоособистісного конфлікту (ВОК).

Найбільш поширеним в психології вважається розуміння *внутрішньоособистісного конфлікту* (ВОК) як «зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з однією тенденцій у свідомості окремого індивіда, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями». Формування глибинних, внутрішніх, іноді неусвідомлюваних, інтрапсихічних суперечностей, дисгармоній і розладів у сфері глобальних життєвих стратегій започатковується в дитинстві й часто знаходить свій вираз у вигляді проєкцій на різноманітні ситуації впродовж усього життя. У внутрішньому світі людини відрізняють конфлікти самооцінювання і самосвідомості, соціального та індивідуального, що перейшли у внутрішній план, суперечливе поєднання рис характеру, особливості самоідентифікації зі статтю, переживання «криз зрілості», втрата життєсмислових орієнтирів і т.д.

На основі багатьох досліджень і опитувань осіб, що мають психосоматичні розлади, можна вважати твердо встановленим, що найбільш частою причиною психосоматичної хвороби і неврозу є конфліктна, стресова ситуація (службова, сімейна), що інтеріоризується у внутрішній конфлікт і хвороблива емоційна реакція на неї. Не дивлячись на тривалий шлях розвитку та спосіб життя, що змінюється, сучасна людина в біологічному аспекті залишилася консервативною

і зберегла багато властивостей первісних людей. При негативних емоціях, тривалих внутрішніх конфліктах і стресових станах в сучасних людей включаються ті ж вроджені, безумовні фізіологічні механізми, що й у первісних людей: збуджуються ті ж структури центральної нервової системи, збільшується симпатичний нервовий вплив, з наднирників посилюється викид катехоламінів, так же реагує серцево-судинна система, в крові підвищується кількість цукру, холестерину, жирних кислот. Однак у первісних людей реакція на негативні емоції, що виникають в умовах безпосередньої конкретної зміни зовнішньої ситуації чи виникнення загрозової ситуації, завжди супроводжувалася значним м'язовим зусиллям: при переляку – втечею, в гніві – боротьбою. При цьому розширювалися судини, посилювався обмін речовин та окислення цукру, холестерину, жирних кислот і зміст їх в крові знижувався. В сучасних людей з певними соціальними умовностями, складними суспільними і службовими відносинами такого роду «розрядка емоцій» неможлива. Сучасна людина проявляє стриманість і самовладання, але при цьому вольовому загальмовуванні всіх зовнішніх проявів своїх почуттів повністю зберігається вегетативний компонент (симпато-адреналіновий, серцево-судинний, метаболічний) емоцій, притаманний первісним людям. Отже, сформована з давніх часів ланка послідовних фізіологічних процесів переривається відсутністю «м'язового розряду емоцій». При цьому нервові збудження не усунується, судини не розширюються, тривало залишається підвищений зміст в крові холестерину, цукру, що сприяє розвитку психосоматичної хвороби.

До класичних психосоматичних захворювань відносять хвороби, роль психологічних факторів в етіопатогенезі яких вважається доведеною:

есенціальна гіпертензія; виразкова хвороба 12-палої кишки та виразковий коліт; бронхіальна астма; цукровий діабет; нейродерміти; ревматоїдний артрит; ендокринні порушення (гіпер- і гіпотиреоз). Близько до них розташовуються такі хвороби як: ішемічна хвороба серця, міома матки і деякі інші [1].

Психосоматичні розлади	Внутрішньоконфліктні переживання
Есенціальна гіпертензія	конфлікт між такими суперечливими тенденціями, як одночасна націленість на прямоту, чесність, відвертість у спілкуванні та ввічливість, тактовність, уникнення конфліктів
Виразкова хвороба	постійна потреба в захисті, підтримці та піклуванні при одночасному прагненні до самостійності, незалежності, сили; зіткнення потреби в домінуванні та потреби в залежності, в прихильності

Бронхіальна адуха	конфлікт між прагненням до ніжності, відвертості, довіри та страх відвертості, ніжності. Нездатність «випустити гнів у повітря», подавлення імпульсу плачу провокує приступи задухи, нездатність на відвертий, довірливий словесний контакт з іншою людиною
Виразковий коліт	безнадійні намагання досягти чогось, пригнічення деструктивних імпульсів, порушення чи втрата значущих взаємовідносин, що супроводжуються почуттям безнадії і відчаю; переживання «втрати об'єкту» та «катастроф почуттів», занижена самооцінка, надмірна чутливість до власних невдач та сильне прагнення до залежності і опіки
Ревматоїдний артрит	конфлікти міжособистісної комунікації, що інтеріоризуються у внутрішній конфлікт, напруженість та блокування власних агресивних імпульсів, високий рівень самоконтролю
Підвищена функція щитовидної залози, тиреотоксикоз	глибинний страх перед смертю, прагнення вижити як основний психічний стимул та спроби раннього (швидкого) подорослішання, наприклад спроби опікати когось замість того, щоб залишатися в залежному стані
Нейродерміт (екзема, псоріаз)	прагнення до фізичного контакту та його фрустрація, замкненість, виражена пасивність

Висновки. Узагальнюючи наведені вище дані, можна дійти висновку стосовно наявності, формування і взаємодії ВОК притаманних при певних хворобах. Але наявність одних тільки **інтрапсихічних конфліктів** ще не обумовлює виникнення хвороби. Для цього повинно бути фізіологічне підґрунтя – **вразливість певних органів**, або конституційна, або набута дуже рано. Присутність цих двох факторів – тобто вразливості органа і характерного ВОК – все ж таки не повністю пояснює появу самих симптомів. І органічні, і психічні передумови існують задовго до того, як розвивається хвороба. Окрім внутрішньоконфліктних тенденцій і вразливості органа існує 3-я умова, пусковий механізм, котрий визначений як **ситуація-прискорювач**, яка впливає на пацієнта. Особа з специфічною вразливістю органа і характерним ВОК захворіє відповідною хворобою лише в тому випадку, коли випадковий поворот подій в її житті мобілізує її центральний конфлікт, призводячи до руйнування психічного захисту організму. При щасливому збігові обставин, якщо відповідна ситуація не виникне, недивлячись на фізіологічну вразливість органа і інтраконфліктні тенденції, людина може ніколи не захворіти тією хворобою, до якої вона схильна психологічно і органічно.

Список використаних джерел

1. Кулаков С.А. Основы психосоматики / С.А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2003. – 288 с.

О.В. Коган,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
koganrom@mail.ru*

Вплив мотиваційного компонента на формування здорового способу життя в розумово відсталих учнів

Серед пріоритетних напрямків розвитку освіти, що визначені Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, виділено пропаганду здорового способу життя, стимулювання прагнення до здорового способу життя.

При формуванні здорового способу життя у розумово відсталих учнів слід враховувати те, що недорозвинута й неповноцінна пізнавальна діяльність цих дітей часто супроводжується емоційною і духовною незрілістю, легковірністю, схильністю до навіювання. Все це призводить до того, що учні часто потрапляють під вплив іншої особистості. І. Піскунова довела, що невпевненість у собі сприяє виникненню у цих дітей почуття залежності, звички виконувати забаганки інших, незважаючи на власні бажання та почуття. Немоżliвість самостійно знайти вихід зі складної ситуації, нерозуміння з боку оточуючих, загострення конфліктів у сім'ї наближають розумово відсталого підлітка до кримінального середовища, аморальних та антисоціальних дій, вживання наркотичних речовин.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що однією із складових здорового способу життя є відповідна мотиваційна сфера дітей, спрямована на збереження та зміцнення власного здоров'я. Ця мотиваційна спрямованість повинна стати домінуючою, визначальною для поведінки дітей, їх бажання вести здоровий спосіб життя.

Аналіз літературних джерел дозволив нам дійти висновку, що поведінкові реакції учнів спрямовані на формування здорового способу життя, обумовлені наступними мотиваціями – самозбережен-

ня, дотримання культурних вимог, вплив мікросоціуму, професійна орієнтація. Зупинимось на їх характеристичі.

Безумовно, що мотивація здорового способу життя у розумово відсталих учнів, пов'язана із професійною орієнтацією, не виражена так яскраво, як учнів загальноосвітніх шкіл I-III ступеня, проте це не зменшує ролі фізичного та трудового виховання у формуванні здорового способу життя учнів допоміжних шкіл. Е.А.Гордієнко, Г.Г.Занряєв вказують, що активне включення підлітка у трудові та спортивні процеси, і, спеціалізація навчально-виховного процесу, зокрема, етичного, правового та корекційно-оздоровчого аспектів суттєво впливають на формування правильної поведінки та здоровий спосіб життя розумово відсталих учнів.

Виконуючи корекційну функцію, трудове виховання водночас формує позитивні інтереси і нахили, сприяє соціалізації, розвитку критичності, самостійності, об'єктивної самооцінки та самоконтролю. Під час праці реалізується потреба розумово відсталих учнів у позитивній суспільній оцінці своїх дій та результатів роботи.

На формування позитивного ставлення учнів допоміжної школи до навчання здорового способу життя впливає комплекс чинників. Одним із найважливіших є узгодженість у діях всіх педагогічних працівників навчального закладу, а також особистість педагога, який втілює завдання із збереження та покращення здоров'я серед означеного контингенту дітей та підлітків. Покращення здоров'я підростаючого покоління є комплексною проблемою, і вирішити її неможливо без залучення лікарів, педагогів, психологів та інших фахівців. Особлива роль у розв'язанні цього завдання належатиме педагогам, оскільки більшість свого часу підлітки проводять у навчальних закладах. Тому дуже важливим є для органів освіти розробка та впровадження ефективних превентологічних програм, що сприятимуть здоров'ю учнів допоміжних шкіл.

Висновки. Ми дійшли висновку, що формування здорового способу життя в учнів допоміжних шкіл повинно базуватись як на одержанні необхідних знань з питань здоров'я та ЗСЖ, формуванні вмінь та навичок, так і вихованні позитивної мотивації до цього. Цьому сприятиме вдосконалення системи валеологічного навчання і виховання, фізичної культури; урахування позитивного впливу трудового навчання на формування мотивації на здоровий спосіб життя; скоординована дія всіх працівників допоміжного закладу у збереженні здоров'я і формуванні ЗСЖ у розумово відсталих учнів.

Ю.А. Михальська,

*кандидат психологічних наук, асистент кафедри
психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
iuliiany@gmail.com*

Психологічні межі прояву психологічного захисту в збереженні професійної надійності медичних сестер

Психологічний захист особистості розглядається вченими як спеціальна регулятивна система стабілізації, яка спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного із усвідомленням конфлікту. Функція психологічного захисту проявляється в обмеженні сфери свідомості від негативних, травмуючих переживань [1].

Вивчення проблеми прояву психологічного захисту в межах професійної діяльності медичної сестри займалися В. Капцов, І. Кміть, Л. Крячкова, Т. Павлюк, Т. Работа, Л. Супрун, В. Ташликов, Л. Юр'єва та ін.

Проте проблема проявів психологічного захисту ще не достатньо вивчена, в зв'язку з чим наші дослідження були направлені саме на ці питання. На основі проведених нами досліджень (тест-опитувальник «Індекс життєвого стилю Р. Плутчика, методика діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.Бойка, методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.Бойка, методика діагностики комунікативної установки В. Бойка, опитувальник самооцінки психічних станів Г. Айзенка і т.д.) можна стверджувати, що психологічний захист як функціональний прояв професійної діяльності є психологічним комплексом особистісно-поведінкових та особистісно-комунікативних характеристик, які за психологічним змістом визначають психолого-деонтологічний профіль професійної діяльності медичних сестер, які працюють в різних умовах за показниками емоційної напруженості; прояв стратегій психологічного захисту зумовлений автобіографічними корелятами подій життя.

Нами було виділено домінуючі стратегії психологічного захисту медичних сестер поліклінік – «заміщення», «заперечення», «проекція» та медичних сестер інфекційних відділень «компенсація» і «раціоналізація» демонструють їх як схожі, так й відмінні ознаки.

Проведений аналіз відмінностей у змісті кожного фактору, послідовність шкал та величина \pm полюс факторного навантаження кожної шкали, а також результати проведеного кореляційного ана-

лізу щодо встановлення взаємозв'язку між показниками домінуючого прояву стратегій психологічного захисту із показниками особистісно-комунікативних властивостей, дав змогу окреслити зону особистісно-комунікативного профілю професійно-деонтологічного потенціалу медичних сестер поліклінік як «нормативна дружелюбність», а у медичних сестер інфекційних відділень як «нормативне співробітництво». Тобто особистісно-комунікативний профіль медичних сестер незалежно від умов емоційної напруженості демонструє доволі схожі показники, що ще раз підтверджує сформованість комунікативної компетентності цих фахівців, адже саме цей компонент є визначальним у медичній деонтології середнього медичного персоналу, завдяки якому медична сестра встановлює та підтримує контакт з метою збору інформації від хворого, визначення адекватного стану хворого, оптимальної форми передачі інформації лікарю, яка стосується рекомендацій і діагнозу.

Досліджені автобіографічні кореляти особливостей прояву стратегій психологічного захисту медичних сестер віднайшли своє доповнення у змісті прояву їх комунікативних характеристик. Найкращим діагностичним матеріалом виступили дані, зафіксовані у медичних сестер, які мають стаж професійної діяльності більше 10-ти років, а отже пройшли критичні стадії адаптації та стагнації. Передусім, медичні сестри інфекційних відділень, які належать до категорії фахівців, професійна діяльність яких здійснюється в особливих, емоційно-напружених умовах, за загальновідомими фактами, володіють специфічними характерологічними якостями, як-от амбіциозність, імпульсивність, підвищений фон настрою, оптимістичність, самовпевненість, індивідуалістичність, оригінальність мислення, прагнення до «гострих відчуттів» [2, с. 28–39; 3, с. 12–20].

Так, нами відмічено, що медичні сестри інфекційних лікарень із домінуючою стратегією психологічного захисту «компенсація» виділяють найбільшу кількість минулих і майбутніх радісних подій, а медичні сестри із стратегією «раціоналізації» називають більшу кількість минулих радісних подій, але майбутніх сумних подій, що говорить про високі показники продуктивності їх життя, але за «вагою» оцінки значущості та сили впливу цих подій вони є суттєво відмінними, а саме, медичні сестри інфекційних лікарень із стратегією психологічного захисту «компенсація» показниках надають перевагу минулим сумним подіям, також у них превалує значний вплив минулих та майбутніх сумних подій, на відміну від медичних сестер із стратегією «раціоналізації», де «вагому» перевагу отримують майбутні сумні події життя, а за силою впливу минулі радісні події життя.

Тобто, чим «зрілішою» є стратегія психологія захисту, а в нашому випадку це стосується саме стратегії раціоналізації, тим кра-

ще відстежується оптимістична лінія розгортання автобіографічного масштабу життя цих фахівців, що ще раз підтверджує думку В. Нуркової, що автобіографічна пам'ять людини виконує функцію збереження позитивних емоційних переживань, які складають екзистенційне буття людини у теперішньому [4]. Таке відчуття відображається у прагненні постійного пошуку шляхів особистісного та професійного удосконалення, про що засвідчують домінуючі ознаки соціального та особистісного змісту у типовій диференціації подій життя, спрямованих на формування зрілої Я-концепції фахівця. Висока продуктивність життя досліджуваних медичних сестер поліклінік у більшій кількості як минулих радісних і сумних подій життя (домінуюча стратегія психологічного захисту «заперечення» та «проекція») та майбутніх сумних подій (із вираженим психологічним захистом «заміщення») так само знаходить свої відмінності за «ваговими» характеристиками та сили впливу подій, а саме, у цих медичних сестер помітне «вагове» превалювання минулих сумних подій; а за силою впливу виділяються минулі сумні події домінують тільки у медичних сестер поліклінік із стратегією «заміщення» і «заперечення», а у медичних сестер із стратегією «проекція» – превалює сильний вплив минулих радісних подій та помірного впливу майбутніх радісних подій.

Висновки. З огляду на отримані дані простежується оптимістична лінія розгортання автобіографічного масштабу життя у медичних сестер із вираженою стратегією психологічного захисту «проекція», що, на нашу думку, є своєрідним підтверджуючим фактом, що такі стратегії як «заміщення» та «заперечення» є більш примітивними за змістом, а, отже, саме їх прояв й визначає у видовій диференціації життєвих подій домінування подій матеріального змісту, і як наслідок, агресивно-поведінкові тенденції у міжособистісній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
2. Індивідуальна форма підвищення якості сестринських навичок: наставництво / Т.В. Матвійчук [та ін.] // Головна медична сестра: Спеціалізоване інформаційне видання. – 2009. – №9. – С. 28–39.
3. Капцов В.А. Труд и здоровье медицинских работников как проблема медицины труда / В.А. Капцов. – Медицинская помощь. – 2000. – № 2. – С. 12–20.
4. Новик А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова. – М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 320 с.

А.В. Михальський,

*кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри
психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
tavanat@gmail.com*

Особливості формування внутрішньої картини здоров'я дітей

Внутрішня картина здоров'я (ВКЗ) є своєрідним еталоном здоров'я, дослідження якої має велике практичне значення. Як справедливо підкреслював В.Е. Каган, без розуміння внутрішньої картини здоров'я неможливо зрозуміти внутрішню картину хвороби [2, с.201].

ВКЗ – це особливе відношення до свого здоров'я, яке виражається в усвідомленні його цінності і активно-позитивному прагненні до його вдосконалення [1, с.120].

Людина вважає себе хворою лише тоді, коли її переживання свого стану не «вписуються» до її ВКЗ і, навпаки, уявлення про здоров'я можуть бути настільки широкими, що обіймають широке коло патологічних станів. Це не може не впливати на формування способу життя, своєчасності звертання по допомогу, очікуваннях щодо неї та задоволеності нею [2, с.202].

ВКЗ – складова частина самосвідомості особистості. Усвідомлене відношення людини до своїх потреб, здібностей, потягів, мотивів поведінки, переживань і думок неможливе без пильної уваги до свого здоров'я. Уявлення людини про свій психофізичний стан з певними переживаннями відбивається в різних формах його відношення до свого здоров'я.

Формування ВКЗ передбачає:

- усвідомлення та ідентифікацію власного внутрішнього динамічного стану гомеостазу, ототожнення себе з образом здорового психосоматичного цілого;
- усвідомлення ознак будь-якого стійкого порушення гомеостазу, що з'являються, тобто ідентифікацію в собі індикаторів передхвороби, передвісників відхилення стану, в динамічному процесі здоров'я;
- важливе значення у формуванні внутрішньої картини здоров'я відіграє мікросоціальне оточення дитини, тобто її сім'я.

Судити про здоров'я дитини на першому році життя можна за допомогою спостереження як за її настроєм, так і за її реакціями на

близьких і на іграшки. У здорової дитини переважає ейфорійний відтінок настрою. На появу матері вона реагує посмішкою і загальним похваленням. На другому році життя здорова дитина активна і допитлива, вивчає навколишній життєвий простір, знаходиться в постійному русі, намагається брати участь в іграх, яскраво і безпосередньо проявляє свої емоції. У дошкільному віці дитина здатна не лише оцінювати своє здоров'я, але і намагається зберігати його, користуючись постійною підтримкою дорослих. Після 6-7 років діти починають усвідомлювати реальність вірогідності захворіти.

Відношення до здоров'я, як і судження про нього, пов'язані не лише з набуттям певних знань, але і з виникненням складних розумових операцій, які стають можливими у віці близько 10 років (J. Piaget, 1959).

У віці 10-11 років відношення дітей до здоров'я проявляється в іграх, в самостійних турботах про своє тіло і дотримання розпорядку дня.

Основний компонент ВКЗ як у дорослих, так і у дітей – відношення до здоров'я, що включає три рівні віддзеркалення здоров'я: когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний рівень припускає уявлення дитини про стан здоров'я, що значною мірою залежить від її віку і рівня розвитку інтелекту. Емоційний рівень пов'язаний з різними видами емоційного реагування на здоров'я, що визначається індивідуально-типологічними і індивідуально-психологічними характеристиками дитини, а також особливостями її емоційного реагування на різні життєві ситуації. Поведінковий рівень пов'язаний з актуалізацією діяльності дитини по збереженню здоров'я. Це вищий рівень відношення до здоров'я і вимагає активної діяльності суб'єкта, спрямований на збереження і підтримку свого здоров'я.

І.В. Цветкова, розмірковуючи про формування ВКЗ, говорить про те, що тілесність індивіда формується і трансформується аналогічно іншим вищим психічним функціям – прижиттєво, в ході соціальної взаємодії, в першу чергу з близьким дорослим. Дитина поступово засвоює соціально прийнятні способи контролю і регуляції власних тілесних проявів. Далі дитина включається в ширший соціальний контекст, де соціумом задаються уявлення про ідеали зовнішності, еталони здоров'я.

ВКЗ значно залежить від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Негативний вплив на формування ВКЗ має емоційне неблагополуччя дитини. Формування свідомого та відповідального відношення до здоров'я має починатись з раннього дитинства, поступово входить до системи світогляду, ставати складовою частиною загальної культури, духовного світу людини. Саме рівень загальної

культури обумовлює поведінку, стиль життя і, в решті решт, стан здоров'я людини.

Висновки. ВКЗ дитини значно визначається особливостями її сімейного виховання. Адекватний контроль, розумні вимоги до дитини у поєднанні з емоційним прийняттям її і демократичним стилем спілкування сприяють формуванню фізичного, психічного і соціального здоров'я та ВКЗ.

Список використаних джерел

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья / В.А.Ананьев. – СПб. : Речь, 2001. – 384 с.
2. Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья и психосоматический потенциал индивида / В.Е.Каган // Психогенные и психосоматические расстройства: Тезисы научной конференции. – Тарту, 1988. – Т. I. – С. 201–204.

І.І. Сняданко,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології, педагогіки і соціального управління,

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

snjadanko@rambler.ru

Аналіз когнітивно-поведінкового методу в психологічному консультуванні студентів

Когнітивно-поведінковий метод набуває все більшої популярності як метод з науково доведеною ефективністю. Це є високоефективний метод психокорекції деструктивних емоційних переживань особистості. Найбільший внесок у формування цього підходу було здійснено такими вченими як А. Бандура, А. Бек, А.Елліс, І. Павлов, Д. Роттер, Б. Скіннер, Дж. Уотсон, К. Халл [1; 2; 3] та ін.

Когнітивно-поведінковий метод широко використовується у психологічному консультуванні, клінічній практиці, соціальній педагогіці, коучинзі, роботі з персоналом організацій тощо. Оскільки когнітивно-поведінкова психотерапія дозволяє досягати дуже високих результатів у терапії та консультуванні, саме тому цей напрямок входить в обов'язкові програми з підготовки Європейських фахівців та визначений як пріоритетний у страховій медицині Європи та США [2].

Когнітивно-поведінковий підхід першопочатково розвивався як два окремих напрямки, лише згодом когнітивний і поведінковий підхід були об'єднані в єдину концептуальну парадигму. Поведінко-

ва психотерапія в якості окремого методу окреслилась в 50-ті роки ХХ століття та є відносно новим методом психотерапії та корекції. З самого початку свого становлення когнітивно-поведінкова психотерапія взяла за основу класичні поведінкові (біхевіоральні) та когнітивні теорії щодо пояснення поведінкових та інших реакцій особистості. Когнітивно-поведінкова терапія (надалі КПТ) базується на експериментальній психології поведінки та теоріях навчання. КПТ – це один із напрямків психокорекційної та терапевтичної практики, що зосереджений на особливостях когнітивних побудов та проявах поведінки клієнта, які обумовлюють болісні переживання для нього самого чи його оточення [2; 3].

Когнітивно-поведінкова психотерапія використовує психологічну модель пояснення поведінкових та особистісних проблем. Характерними особливостями когнітивно-поведінкової психотерапії є наступні[3; 4]:

- в межах КПТ допомога, яку надає фахівець клієнту, полягає в тому, що вони спільно аналізують причини і характер поведінкових проблем, знаходять порушення з боку когнітивних конструкцій (хибних автоматичних думок та установок), які їх обумовлюють, планують та здійснюють психокорекційні заходи, спрямовані на усунення хворобливих проявів або на формування нових навиків поведінки, відсутність яких постає причиною проблем клієнта;
- поведінка людини та її викривлення розглядаються як наслідок впливу ситуативних змінних, а тому повинна розглядатись у взаємозв'язку із актуальними ситуаціями та виходячи з їх особливостей;
- для того, щоб змінити поведінку та самопочуття клієнта, не обов'язково аналізувати походження проблеми та причини її виникнення. По-перше ці дані важко доступні й часто суб'єктивні, по-друге науково важко довести та перевірити причинно-наслідкові зв'язки психічних явищ.

Висновки. Когнітивно-поведінковий метод є підходом, який центрований на теперішньому, він є в певній мірі директивним, активним та орієнтованим на конкретну, актуальну для особистості, проблему і, як результат, на сьогоднішній день, є підходом з реальними і контрольованими практичними результатами [4].

Цей метод базується на уявленнях, відповідно до яких почуття і поведінку людини визначає не ситуація, в якій вона опинилась, а її сприйняття цієї ситуації. Так як для нас не стільки важливо, що з нами відбувається, скільки те, що ми про це думаємо, то саме наші думки лежать в основі наших емоційних переживань і наступних за ними дій.

Як правило, ці думки погано усвідомлюються, вважаються самі собою зрозумілими, або повністю заперечуються. Когнітивно-поведінковий метод спрямований на корекцію такого роду спотворень або помилок мислення і допомагає формувати більш адаптивні стереотипи поведінки [4].

В ході застосування цього методу студенти мають можливість формувати в собі такі важливі навички [2; 3; 4; 5]:

- 1) виявляти негативні думки, які викликають тривогу, негативні переживання, відчуття безпорадності, що породжує бездіяльність або уникання вирішення проблеми тощо;
- 2) оцінювати негативні думки з точки зору їх реалістичності і змінювати їх на більш конструктивні, які повніше відображають реальність і запобігають виникненню негативних переживань, відчуття безпорадності, що породжує бездіяльність;
- 3) нормалізувати образ життя і усувати типові для себе провокуючі фактори (хронічні перевантаження, погана організація праці та відпочинку та ін.);
- 4) зберігати, активний спосіб життя і протистояти униканню, використовуючи отримані навички самоконтролю у вирішенні особистісних та професійних завдань.

Цей метод вимагає моніторингу власних думок, бо саме думки впливають на наш настрій та поведінку. А також проведення поведінкових експериментів, які допомагають пом'якшити переконання про певну ситуацію. Також цей напрямок допомагає навчитись бачити ситуацію з різних перспектив, що дає можливість прийняти найкраще рішення [4].

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / А.Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А. Фримен. – СПб. : Питер, 2002. – 257 с.
3. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Дж. Кірк, Г. Кеннерлі; Український інститут Когнітивно-поведінкової терапії // Свічадо. – Львів, 2014. – 410 с.
4. Карачевський А.Б. Навчання з когнітивно-поведінкової терапії в Європі та Україні. Вища освіта України – Додаток 2 до № 3, том 5 (30), – 2011 р. // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 197–205.
5. Падески К. Управление настроением: методы и упражнения / Д. Гринберг, К. Падески. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с.

О.Є. Фальова,

кандидат психологічних наук, доцент,

*Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди, Інститут післядипломної освіти, м. Харків, Україна
lena_f5@list.ru*

М.В. Маркова,

*доктор медичних наук, професор, Харківська медична академія
післядипломної освіти, м. Харків, Україна
mariannochka1@ukr.net*

Розкриття несвідомих конфліктів, творчий розвиток і задоволення архаїчних потреб методом кататимно-імагінативної психотерапії

Кататимно-імагінативна психотерапія або кататимне переживання образів, символдрама – це один із напрямків психотерапії, створений німецьким психотерапевтом Ханскарлом Льюїнером (1919-1996). Концептуальну основу методу складають глибинно-психологічно орієнтовані теорії класичного психоаналізу та його сучасного розвитку (аналіз несвідомих і передсвідомих конфліктів, афективно-інстинктивних імпульсів, процесів і механізмів захисту, аналіз онтогенетичних форм конфліктів раннього дитинства, аналіз переносу і контрпереносу). Метод виявився клінічно-ефективним при короткостроковому лікуванні неврозів і психосоматичних захворювань, а також при психотерапії порушень, пов'язаних з невротичним розвитком особистості. Психотерапевтичний спектр цього методу базується на розкритті несвідомих конфліктів, розповсюджується на області творчого розвитку і задоволення архаїчних потреб. Сприяючи переживанням пацієнта, метод справляє глибокий психотерапевтичний вплив. Як підкреслював Х.Льюїнер, кататимне переживання образів – це не тільки психотерапевтична техніка. Цей метод сприяє також розкриттю здатності до переживання і, при правильному використанні, може сприяти орієнтації людини та розвитку її самосвідомості в реальному житті [1].

Я.Л.Обухов зазначає, що з відомих сьогодні напрямків психотерапії, які використовують образи у лікувальному процесі, символдрама є найбільш глибоко і системно проробленим і технічно організованим методом, що має фундаментальну теоретичну базу. В основі методу лежать теорія об'єктних відносин М. Кляйн, его-психологія А. Фрейд, психологія «Я» Х. Хартманна та «Self-Psychology» Х. Когута і їх наступна розробка в працях Ш. Ференці, М. Балінта, Е. Еріксона, Р. Шпітца, Д.В. Віннікотта, М. Малера, О. Кернберга,

Й. Ліхтенберга [3]. Тим не менш, як відзначав Х.Лейнер (1988), кататимне переживання образів – це не комбінація з суміжних методів, а самостійна, оригінальна дисципліна.

Я. Обухов описує три складові символдрами або три основних механізми психотерапевтичного впливу. Перша конфліктна складова – напрямок роботи, при якому відбувається фокусування на конфлікті пацієнта та пропрацювання цього конфлікту в ході терапії. Друга складова ресурсна (безконфліктна) – задоволення архаїчних потреб пацієнта (нарцисичних, оральних, анальних, едіпально-сексуальних) з використанням безконфліктних мотивів. Третя складова – розвиток творчих задатків, креативності. В кожному конкретному випадку роботи з пацієнтом психотерапевт як би переміщується в цій системі координат, опиняючись ближче то к одній, то до іншої її осі, використовуючи різні техніки символ драми [4].

Як відзначає Х. Льюїнер (1994), креативні компоненти в символдрамі стають найбільш помітними, коли самі собою розвиваються або вирішуються так звані ситуації застою і стагнації по типу фіксованих образів. Психотерапевтичне розкриття креативних здібностей дозволяє ефективно працювати з дефектами «Я» або з тяжкими нав'язливими проявами невротичної особистості завдяки тому, що стає можливим творчий розвиток [2; 5]. Учений розглядає креативність не тільки як «силу творчості», «творчу здібність», а співвідносить з нею набагато більше психологічних якостей, здібностей або функцій, які у певних комбінаціях, при певних обставинах утворюють те, що психологія намагається розуміти під креативністю.

Важливим напрямком сучасного психоаналізу є концепції нарцисизму Х. Когута та його «психології self». Базовим поняттям «психології self» виступає поняття нарцисизму у його оновленому розуміння (Kohut H., 1981). З. Фрейд говорив про нарцисизм як про звертанні лібідо на самого себе, а не на об'єкт (Freud S., 1914), в психіатрії – здатність любити тільки себе. Х. Когут пропонує розглядати нарцисизм як нормальну стадію в розвитку людини. При роботі з нарцисичними порушеннями важливу роль відіграють перенос і контрперенос. Х. Когут вважав, що психотерапевт повинен робити для пацієнта те, чого не робили для нього батьки у дитинстві, тобто уважно вислухувати пацієнта, давати йому можливість повністю висловитися, показувати, що те, що говорить пацієнт, йому цікаво, приймати, підтримувати, хвалити пацієнта, підкріплюючи таким чином його нарцисичну самооцінку. Оскільки нарцисичні порушення є самими ранніми (від останніх місяців внутрішньоутробного стану до приблизно трьох місяців), не подолавши їх, неможна впоратися з порушеннями більш пізніх етапів розвитку.

Я. Обухов відзначає, що психотерапевт може використовувати техніку безконфліктного ресурсного підживлення на рівні задоволення архаїчних потреб за допомогою кататимної гідротерапії дуже ефективно, надаючи можливість людині отримати насичення її нарцисичних потреб, що робить пацієнта більш підготовленим до роботи з конфліктним матеріалом.

У нашому дослідженні опрацювання архаїчних потреб є важливою складовою для психосоматичних хворих. Як показує практика, психосоматичні хворі жінки схильні відповідати на конфліктні мотиви посиленням психосоматичної симптоматики. Якщо ж їм даються безконфліктні мотиви, прояв симптомів у них помітно пом'якшується.

Висновки. Отже, символдрама стає важливою ланкою у вітчизняній психотерапії. Цей метод добре відповідає очікуванням, традиціям, установкам і ментальності в цілому, характерним для пацієнтів у нашій країні загалом і, особливо жінок, орієнтованих скоріше на емоційно-образне, чим на чисто раціональне переживання й вирішення психологічних конфліктів. Її поширення має велике значення для становлення і розвитку системи психотерапевтичної допомоги й підготовки нових висококваліфікованих фахівців, суттєво збагачуючи теорію та практику психотерапії.

Список використаних джерел

1. Лейнер Х. Кататимное переживание образов : Основная ступень; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву / Ханскарл Лейнер; Пер. с нем. – М. : Эйдос, 1996. – 253 с.
2. Лейнер Х. Третья составляющая символ-драмы : развитие креативности и творческое решение проблем : Пер. с нем. / Ханскарл Лейнер //Символдрама : современное издание о психологии и психотерапии. – Запорожье: Керамист, 2010. – С. 4–27.
3. Обухов Я. Л. Символ-драма и современный психоанализ / Я. Л. Обухов. – Х. : Регион-информ, 1999. – 252 с.
4. Обухов Я.Л. Удовлетворение архаических потребностей – использование метода символдрамы : [Электронный ресурс] / Я. Л. Обухов. – М., 2014. – Режим доступа : http://symboldrama.ru/category/Obuchov_article10/
5. Leuner H. Lehrbuch der Katathyme-imaginativen Psychotherapie : Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe. – 3., korrigierte und erw. Aufl. – Bern; Gottingen; Toronto; Seattle : Huber, 1994.

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*А.А. Гаврилович,
старший преподаватель кафедры психологии,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г.Брест, Республика Беларусь
agavrilovich@tut.by*

Социально-психологическая совместимость как качественная сторона межличностных отношений в спортивной команде

Анализ исследований в рамках социальной психологии свидетельствует о характерной для школы А.В. Петровского тенденции изучать межличностные отношения в контексте их влияния на эффективность деятельности. Многие ученые (И.Ю. Воронин, Ю.А. Коломейцев, Р.Л. Кричевский, С.И. Петров, Ю.В. Сысоев и др.) констатируют, что высокая результативность командной деятельности возможна только в условиях позитивных межличностных отношений.

Наиболее точное, на наш взгляд, определение межличностных отношений дано А.В. Петровским, как «субъективно переживаемым взаимосвязям между людьми, объективно проявляющимся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования психологического климата в коллективе» [3, с. 206].

Межличностные отношения в спортивных командах изучаются в контексте исследования межличностных конфликтов (В.А. Блинов, Я.А. Воробьев, И.Ю. Воронин, А.П. Дмитриев, К. Кардялис, Л.А. Любушкина, Г.А. Парамонова, С.И. Петров, И.И. Сулейманов и др.); развития команды и коллектива (А.И. Баштинский, Ю.В. Сысоев и др.); ролей (А.И. Бузник, Т.Т. Джамгаров, Р.Л. Кричевский, В.И. Румянцева и др.); гендерных отношений (С.С. Родманова и др.); нравственных отношений (И.Л. Журкина и др.);

коллективных отношений (Е.И. Рогов и др.); организационных отношений (А.Н. Филлипенко и др.); взаимоотношений в системе «тренер – спортсмен» и «спортсмен – спортсмен» (Т.В. Гомельская, Ю.А. Коломейцев, Н.В. Коротаева и др.); социально-психологического климата (Б.А. Вяткина, Л.В. Лихачев, Ю.В. Луценко, В.А. Пак и др.); межличностной совместимости, сплоченности, сработанности и взаимопонимания (Б. Александровичуте, Г.Д. Бабушкин, В.И. Гудков, Е.Ю. Девяткина, Ю.А. Коломейцев, Р.Л. Кричевский, Ю.В. Сысоев и др.).

Особую актуальность проблема совместимости приобретает в контексте обеспечения оптимального психологического климата в спортивной команде (Ю.А. Коломейцев, Р.Л. Кричевский, М.А. Новиков, Н.В. Поздняк и др.) и повышения психической надежности спортсменов.

Анализ теоретико-эмпирических исследований позволяет констатировать наличие значительных расхождений между авторами в определении совместимости как социально-психологического феномена. Популярным в отечественной психологической науке является подход Н.Н. Обозова, рассматривающего психологическую совместимость как «эффект сочетания и взаимодействия индивидов, который характеризуется максимальной субъективной удовлетворенностью партнеров друг другом при значительных (выше среднего) эмоционально-энергетических затратах» [2, с. 104]. Наблюдаются различия и в классификации видов совместимости. Так, некоторые исследователи выделяют социальную, психологическую и психофизиологическую совместимость. В качестве интегрального понятия этого феномена Ю.А. Коломейцев предлагает социально-психологическую совместимость, как «единство взглядов и мнений на нормы и требования общества, одинаковые потребности и система ценностей, синхронность психомоторных реакций, уровня возбуждения и торможения, сходство по таким личностным качествам, как экстра-интроверсия, синтония, мотивация, внимание, скорость переработки информации и т.д.» [1]. 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 единения 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.

Выводы. 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, несоответствие 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.

«Справедливость требований – фактор социально-психологической совместимости, выполняющей роль универсального регулятора

межличностных отношений в системе руководитель-подчинённый. Конфликтная ситуация возникает не в связи с повышением требовательности, а лишь тогда, когда её высокий уровень приходит в несоответствие с уровнем справедливости» [4, с. 67].

Список использованных источников

1. Коломейцев Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю.А. Коломейцев. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 128 с.
2. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 154 с.
3. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 496 с.
4. Стуль Я.И. О взаимоотношениях руководителей и подчинённых / Я.И. Стуль // В кн.: Научное управление обществом. – М. : Мысль, 1973. – Вып. 7. – 285 с.

Т.В. Грубі,

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

tatara-grubi@mail.ru

Лояльність персоналу як складова відданості організації

В умовах складних соціально-економічних та політичних змін, характерних для сьогодення, важливого значення для будь-якої компанії набуває формування лояльності персоналу.

Аналіз теоретичної літератури показав, що лояльності персоналу є об'єктом дослідження таких вчених, як М. Армстронг, Ю. М. Вершило, К. Девіс, В. І. Доміняка, В. Ньюстром, О. В. Мякинченко, М. В. Останіна, Т. О. Соломанідіна, К. В. Харського та ін.

Незважаючи на значну кількість науковців, що вивчали цю проблему, існують суперечності щодо трактування поняття «лояльність персоналу», визначення його складових та чинників формування, необхідності та методів управління лояльністю. У загальному контексті лояльність персоналу означає рівень залученості працівників до трудового процесу та зобов'язання перед організацією. М. Армстронг в своїх роботах приділяє увагу розгляду такого поняття як «прихильність» і пов'язує його з відданістю. Так, прихиль-

ність – це стан, за якого дії людини залежать від переконань, які підтримують його діяльність і його власну причетність; при цьому прихильність складається з трьох компонентів: ототожнення себе з цілями і цінностями організації, бажання бути часткою організації та бажання проявляти зусилля від імені організації.

Найпоширенішою в наш час є трикомпонентна концепція Д.Мейера та Н.Аллен, які визначають: організаційну лояльність як психологічний зв'язок між працівником та організацією, який знижує вірогідність того, що працівник добровільно залишить компанію.

Аналіз різноманітних підходів до вивчення організаційної лояльності дозволяє виділити низку складових цього конструкту:

1. *Емоційне ставлення до організації*. Воно може бути як позитивним – відчуття вірності, відданості, гордості (відповідати лояльності), так і негативним (не відповідати лояльності).

2. *Розподіл та визначення цінностей, цілей, норм, правил, процедур, рішень організації* (в основі лежить когнітивний механізм). Тут також можна виділити два полюси, відповідно до лояльності чи нелояльності персоналу.

3. *Наміри (готовність) діяти певним чином*. Позитивний полюс цієї осі частіше включає докладання зусиль в інтересах організації (основних чи додаткових) і наміри продовжувати роботу в компанії.

Лояльність персоналу можна розглядати з позиції працівників та позиції підприємства.

З *позиції співробітників* лояльність персоналу розглядається через призму таких чинників як: досвід роботи, відповідність цінностей, підтримка організації, організаційна справедливість. Дії працівника є основним моментом в ідентифікації лояльності, що здійснюються ним в процесі роботи.

З *позиції підприємства* лояльність може розглядатися через: відношення до підприємства і поведінку співробітника, кадрову безпеку, економічну ефективність персоналу тощо. З точки зору системи управління персоналом підприємства поняття лояльності персоналу розглядають як міру внутрішньої готовності до захисту інтересів підприємства, виявлення нелояльних співробітників.

Визначальними чинниками лояльності персоналу виступають особиста зацікавленість персоналу і потенціал лояльності. Міра особистої зацікавленості пов'язана з мотивацією людини до виконання своєї роботи, виконання співробітниками підприємства необхідних дій з максимальною продуктивністю. Саме прагнення персоналу до максимальної продуктивності сприяє збільшенню доходів і зменшенню витрат підприємства за рахунок генерування нових ідей та ентузіазму.

Крім того, до факторів формування лояльності персоналу відносять *матеріальні* (зарплата, пільги, соціальний пакет, можливості професійного розвитку, навчання) *нематеріальні аспекти* (кар'єрне зростання, корпоративна культура, бренд роботодавця, баланс «робота/життя») та *зворотній зв'язок*, коли співробітники різного рівня отримують можливість донести до керівництва свою думку про ефективність менеджменту і загальну політику організації, а також висунути власні пропозиції щодо поліпшення ситуації.

Аналіз теоретичної літератури показав, що лояльність персоналу характеризується такими атрибутами:

- чесність по відношенню до об'єкта лояльності;
- поділ з об'єктом лояльності основних переконань, цінностей;
- вболівання за успіх об'єкта лояльності;
- відкрита демонстрація лояльності, доброзичливе ставлення;
- готовність попередити небезпеку для об'єкта лояльності;
- готовність при необхідності йти на певні жертви на користь об'єкта лояльності;
- почуття гордості за причетність до об'єкту лояльності (наприклад, за приналежність до числа співробітників компанії);
- прагнення найкращим чином виконувати обов'язки, функції, місію, покладені на людину об'єктом лояльності.

Серед *принципів формування лояльності* персоналу важливу роль відіграють:

1. Відповідність бренду роботодавця стратегії компанії.
2. Зацікавленість та турбота про працівників.
3. Довіра до працівників та довіра працівників до менеджменту.
4. Адекватне визнання внеску кожного працівника в розвиток компанії.
5. Політика компанії, спрямована на отримання «задоволення від роботи».
6. Професійна та особистісна самореалізація працівників.

Лояльність працівників передбачає задоволення потреби їх професійної самореалізації та є обов'язковою умовою виникнення професійної мотивації в руслі конкретної компанії. Важливим рівнем лояльності, є лояльність на рівні переконань і цінностей. Працівники з таким рівнем лояльності є більш стійкішими до спокус, їх складно переманити в іншу компанію, вони максимально віддають себе роботі, є ініціативними та активними у вирішенні завдань та покращують діяльність підрозділу та організації в цілому. Працівники з лояльністю на рівні переконань легше переносять важкі для організації часи й залишаються працювати, керуючись почуттям причетності та відданості організації.

Висновки. Лояльність персоналу можна трактувати як відданість працівників роботі, бажання працювати у фірмі, бути її частиною, внести вклад у діяльність, проявляти зусилля від імені організації. Серед основних чинників лояльності персоналу виділяють: досвід роботи, відповідність цінностей, підтримка організації, організаційна справедливість, відношення до підприємства і поведінка співробітника, кадрова безпека, економічна ефективність персоналу. Основні складові лояльності персоналу – задоволення роботою, залучення, відданість.

Запорукою успіху при формуванні лояльності персоналу є вдале поєднання схем матеріального і нематеріального заохочення з одночасним розвитком зворотного зв'язку.

Т.В. Гура,

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
м. Харків, Україна
tatyana-gura@mail.ru*

Лідерські якості майбутнього інженера як умова успішності приватного підприємства

*Щоб стати справжнім лідером,
думайте стратегічно.*

Намагайтесь передбачати майбутнє.

Ініціюйте зміни, які підсилять конкурентоздатність організації в довгостроковій перспективі.

Підприємництво – це організаційно-господарське новаторство на основі нових можливостей, це особливий вид самостійної господарчої діяльності, яка спрямована на досягнення наміченого результату, шляхом найкращого використання капіталу й ресурсів. Підприємництво – це важка, складна праця, яка не кожному під силу. тому не всі можуть витримувати фізичне та психологічне навантаження, що змушує підприємця відмовлятися іноді від швидкозростаючого бізнесу. Тобто, *підприємництво* – це перевірка всіх особистісних якостей людини. Функція приватного підприємства, як і інженерна функція, полягає у розширенні виробництва шляхом використання винаходів чи різноманітних можливостей для випуску нових чи старих товарів, відкриття нових джерел сировини, ринків збуту. Д. Сілвер у своїй роботі «Життя підприємця» зазначає,

щоб гарантувати приватному підприємцю успіх навіть у найбільш ризикованому підприємстві, йому обов'язково мають бути притаманні 5 найважливіших характерних рис: енергія, вміння зацікавити працювати; вміння думати; вміння будувати взаємовідносини з людьми; комунікабельність; знання техніки та технології. Згідно даних п'ятирічного проекту, складеного за профілем підприємця, що організувала американська фірма «MacBer and Compani» існує 21 найголовніша риса оптимального типу підприємця. Серед них визначають такі риси притаманні лідеру, як: пошук можливостей та ініціативність, готовність до ризику, відповідальність, цілеспрямованість, вміння переконувати та встановлювати і підтримувати зв'язки тощо. Д. Маклелланд, проводячи психологічні дослідження, прийшов до висновку, що ключовою психологічною потребою у майбутніх підприємців є «потреба в досягненнях». Її характеризують як прийняття особистої відповідальності за рішення, постановка цілей та виконання їх власними зусиллями, бажання зворотніх зв'язків [2, с.31–45]. Отже, однією з умов успішності в роботі підприємства виступає особистість інженера-лідера – особистість, завдяки якій члени групи визнають право лідера брати на себе найбільш відповідальні рішення, що визначають інтереси членів групи; особа, на яку офіційно покладені функції управління колективом і організація його діяльності; особа, яка визнана групою авторитетом [3].

Але лідери іноді не враховують те, що мета бізнесу – це створення цінностей, а не досягнення економічних результатів. Лідер же, який живе за правилами етики, не може ігнорувати прибуток, біржові ціни, виробничі негаразди. Він повинен рахуватися з моральними та людськими цінностями. Тому зауваження Г. Форда і досі є актуальними: «На протязі довгого часу люди були впевнені, що головна ціль виробництва полягає в одержанні прибутку. Вони помилялися. Головна ціль – всесупільне благо» [1, с.165–168]. Незважаючи на реалії корпоративного життя, де панують жадібність, жорстка конкуренція, потяг одержати максимальну вигоду, інженери-лідери в приватному бізнесі повинні діяти, враховуючи моральні цінності, надихаючи інших, відстоюючи високу мораль в інженерному середовищі. Надзвичайна роль у забезпеченні ефективного функціонування приватного підприємства інженерів-лідерів пов'язана з тим, що сучасний інженер – це не просто технічний фахівець, який вирішує вузько професійні завдання, в інженерній діяльності особливого значення останнім часом набуває соціотехнічне проектування, яке головну увагу приділяє не машинним компонентам, а людській діяльності, її соціальним і психологічним аспектам, зокрема, проблемі лідерства й ефективному його використанні в менеджменті.

У сучасній науці, за наявності спільності вихідних позицій, лідерство характеризується неоднозначно. Можна визначити наступні основні підходи до його трактування: **лідерство** (англ. *Leadership*) – реалізація організаційного **керівництва**, яка реалізується топ-**менеджментом**. Воно охоплює розробку бачення, **планування**, прийняття рішень, **мотивування**, **організацію**, **розвиток**, наділення повноваженнями і спрямування діяльності людей на досягнення конкретних **цілей**; лідерство – це різновид влади, специфікою якої є спрямованість зверху вниз, а також те, що її носієм виступає не більшість, а одна людина або група осіб. Політичне лідерство, пише Ж. Блондель, – це «влада, здійснювана одним або декількома індивідами, для того, щоб спонукати членів націй до дій»; лідерство – це управлінський статус, соціальна позиція, пов'язана із прийняттям рішень, це керівна посада. Така інтерпретація лідерства випливає зі структурно-функціонального підходу, що припускає розгляд суспільства як складної, ієрархічно організованої системи соціальних позицій і ролей. Заняття в цій системі позицій, пов'язаних з виконанням управлінських функцій (ролей), і дає людині статус лідера. Іншими словами, лідерство – це становище в суспільстві, що характеризується здатністю особи, що це становище займає, скеровувати й організовувати колективну поведінку деяких або всіх його членів; лідерство – це вплив на інших людей [4]

Дослідники проблем лідерства справедливо підкреслюють, що для успішного виконання своїх функцій інженер має бути лідером. Сьогодні у світі склалася так ситуація, що без визнаних лідерів неможливо ефективно працювати ні в підприємницькій, ні в іншій організації. Лідерство є тим видом діяльності, який поряд із керівництвом та прийняттям рішень властивий всій системі управління. Про ефективність лідера можна судити з того, якою мірою він впливає на персонал організації. Діловим людям, приватним підприємцям незалежно від місця здійснення бізнесу, необхідний: лідер думки, лідер інтуїції, лідер дії, лідер результату. Тому на нашу думку, інженерна діяльність сприяє розвитку підприємницької діяльності. Тому лідерськими якостями, які необхідно розвивати у майбутнього інженера для конкурентоспроможності сучасного приватного підприємства є: мистецтво бути рівнею, тобто здатність налагоджувати й підтримувати систему відносин з рівними собі людьми; здатність керувати підлеглими, долати труднощі та вирішувати проблеми, які доводиться вирішувати керівнику разом з покладеною на нього владою та відповідальністю; мистецтво розв'язувати конфлікти – здатність виступати в ролі посередника між двома сторонами в конфлікті, врегульовувати неприємності, пов'язані з психологічними стресами; мистецтво обробляти інформацію – здатність побудувати

систему комунікацій в організації, одержувати надійну інформацію та ефективно її оцінювати; мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення – здатність знаходити проблеми та рішення в умовах, коли альтернативні варіанти, дії, інформація та цілі незрозумілі або викликають сумнів; мистецтво розподіляти ресурси в організації – здатність вибрати потрібну альтернативу, знайти оптимальний варіант умов обмеженості часу та недоступності інших видів ресурсів; захист підприємця – здатність іти на виправданий ризик і впровадження інновацій в організації; мистецтво самоаналізу – здатність розуміти позицію лідера, його роль в організації, вміння бачити те, як він впливає на організацію.

Отже, розглянувши проблему ролі лідерських якостей майбутнього інженера в підприємницькій діяльності, можна зробити наступні **висновки**:

1. Функція приватного підприємства та інженерна функція співпадають і вони полягають у розширенні виробництва шляхом використання винаходів чи різноманітних можливостей для випуску нових чи старих товарів, відкриття нових джерел сировини, ринків збуту.

2. Для конкурентоспроможності приватного підприємства в сучасних умовах необхідні його керівнику такі лідерські якості, як: енергійність, вміння мотивувати колектив на досягнення успіху та вміння стратегічно мислити; наявність комунікативних здібностей у лідера; знання техніки та технології; пошук можливостей та ініціативність, готовність до ризику, відповідальність, цілеспрямованість; прийняття особистої відповідальності за рішення.

3. В технічному університеті необхідно продовжувати розробляти систему розвитку лідерських якостей, тому що майбутній інженер приватного підприємства досягне успіху в бізнесі тільки за умови, коли він ефективно застосовує сучасні психолого-педагогічні підходи в підприємницькому середовищі.

Список використаних джерел

1. Дафт Р. Л. Уроки лидерства / Р.Л.Дафт; при участии П.Лейн; [пер. с англ. А.В.Козлова, под ред. проф. И.Ф.Андреевой]. – М. : Эксмо, 2006. – 480 с.
2. Іпатов Е. Ф. Психологія управління в бізнесі : навч. посібник для підготовки бакалаврів усіх форм навчання / Е. Ф. Іпатов, К. М. Левківський, В. В. Павловський. – Х., К. : НМЦВО, 2002. – 320 с.
3. Лідер. Електронний каталог «Вікіпедія» /<http://uk.wikipedia.org/http://uk.wikipedia.org/wiki/лідер>.
4. Лідерство. Електронний каталог «Вікіпедія». –Режим доступу : /<http://uk.wikipedia.org/wiki/лідерство/>.

Д.І. Куриця,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
deniskouritsa@gmail.com

Взаємозв'язок рівня професійного стресу в працівників державних адміністрацій та рівня вираженості персональної компетентності в часі

Професійний стрес персоналу держадміністрацій розуміється як специфічна форма порушення фізіологічної та психічної діяльності персоналу, яка виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації в держадміністрації, а також обумовлена особистісними характеристиками персоналу. Персональна компетентність у часі відображає основні навички управління часом, до яких відносять: наявність довготривалих та конкретних цілей; планування професійної кар'єри; детальне планування та контроль за виконанням поставлених завдань; визначення пріоритетності завдань; делегування повноважень; використання засобів для планування часу (традиційних (письмових), інноваційних (електронних) тощо); ефективна організація усних (прямих та по телефону) та письмових комунікацій; формування у себе та оточуючих поваги до ефективного використання часу; врахування індивідуальних особливостей у процесі управління часом (біоритмів тощо) та ін.

На основі отриманих результатів, які представлені в табл. 1, можна констатувати, що високий рівень вираженості персональної компетентності у часі спостерігається в дуже невеликій, приблизно однієї восьмої, частини опитаних (12,3%). При цьому середній рівень вираженості такого показника спостерігається в половини опитаних (51,3%), а низький рівень вираженості персональної компетентності у часі спостерігається більше, ніж у третини опитаних (36,3%).

Таблиця 1

Рівень вираженості персональної компетентності у часі персоналу держадміністрацій (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень вираженості персональної компетентності у часі	(%)
Низький	36,3
Середній	51,3
Високий	12,3

Тому, одним із важливих напрямків профілактики та подолання професійного стресу в персоналу держадміністрацій є його підготовка щодо управління часом та його конкретними складовими.

Варто відмітити, що в процесі дослідження виявлено зворотний кореляційний зв'язок ($r_s = -0,254$, $p < 0,05$) між рівнем професійного стресу в персоналу держадміністрацій та персональною компетентністю в часі. Це свідчить про те, що зі збільшенням персональної компетентності в часі зменшується рівень професійного стресу.

Виходячи із табл. 2, можна констатувати, що низький рівень професійного стресу спостерігається у 20,2% опитаних, які мають низький рівень персональної компетентності в часі, у 31,8% опитаних, які мають середній рівень персональної компетентності та в 64,9% опитаних, для яких характерний високий рівень персональної компетентності в часі.

Таблиця 2

Взаємозв'язок загального рівня професійного стресу та рівня персональної компетентності в часі персоналу держадміністрацій (у % від загальної кількості опитаних)

Рівень персональної компетентності в часі	Загальний рівень професійного стресу		
	Низький	Середній	Високий
Низький	20,2***	33,0***	46,8***
Середній	31,8***	25,3***	42,9***
Високий	64,9***	29,7***	5,4***

*** – $p < 0,001$

Висновки. Отже, можна зробити висновок про те, що підвищення рівня персональної компетентності в часі може сприяти профілактиці професійного стресу в персоналу держадміністрацій, а, відповідно, це повинно складати один із напрямків психологічної підготовки персоналу з означеної проблеми.

К.С. Максименко,

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
Ksenia.maximenko@gmail.com

Методология и психотехника реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра

Как показали социально-психологические исследования в процессе формирования и осуществления аутодеструктивного поведения (в т.ч. алкоголизма, наркомании, увлечения опасными для жизни и здоровья видами спорта), важную роль играет самооценка человека, характер и степень ее сформированности, оценка его поведения другими и личностью поведения других (Братусь, 1988). В контексте рассмотрения социальной перцепции у людей с аутодеструктивными паттернами поведения, деятельности и стиля жизни отмечаются такие особенности как резко полярная самооценка (или безосновательно завышена, или занижена), оценка своего поведения носит оправдательный характер по типу каузальной и ситуативной атрибуции, снижение критики проявляется в отрицании наличия аутодеструктивного поведения по принципу сравнения себя с другими. В случае аутодеструктивного поведения при завышенной самооценке человек склонен гипертрофировать свои преимущества как в своих глазах, так и в глазах других, причем он способен приписывать себе несуществующие положительные и социально одобряемые качества, при заниженной самооценке свое аутодеструктивное поведение человек трактует как вынужденное, ищет у других поддержки и подтверждения объективных причин, которые приводят его к саморазрушению.

Формирование аутодеструктивных паттернов поведения имеет в своей основе социально-перцептивные механизмы, которые основаны на построении самооценки и самоотношения, которые возникают в рамках межличностного взаимодействия. Завышенная самооценка порождает тенденции к самодеструктивному поведению, пренебрежительному отношению к мнению других и к другим людям вообще. Компенсаторное поведение при недостаточном количестве социально-одобряемых форм снятия негативных последствий фрустрирующих ситуаций осуществляется при обращении к психоактивным веществам, суицидальному поведению или психоэмоциональной разрядке с помощью экстремальных видов

спорта. При заниженной самооценке также формируется интенция в уход от реальности, и прежде всего от себя, при отрицательном отношении к себе – в компенсаторную деятельность, прием психоактивных веществ, выбор профессии, связанной с риском для жизни и здоровья, а также суицидальное поведение.

По данным исследований В.А. Худика, нарушение самооценки по мере развития алкоголизма проявляется раньше, чем расстройства критичности в познавательной деятельности, еще до сформированности выраженного алкогольного слабоумия. Разногласия в самооценке и объективной оценке по ряду психодиагностических методик увеличиваются по мере нарастания психического дефекта (Худик, 1993). Таким образом, искаженно-дефицитарная самооценка формируется задолго до формирования аутодеструктивного поведения и служит основой дезадаптации человека. В работе с аддиктивными пациентами психотерапевт сталкивается с интенсивной регрессией, которая может пойти путем злокачественного развития, актуализацией нарциссических личностных черт, а также словесной невыразительностью зоны базисного дефекта. В качестве эффективного метода работы с такими пациентами все шире используется символдрама, в рамках которой происходит интенсивная работа с нарциссическим удовольствием и словесным выражением состояния пациента, которое происходит вслед за образным (Обухов, 1997).

Психотерапия, особенно адекватная в случае психогенных расстройств, прежде всего в групповых ее формах, применяется также при психических заболеваниях эндогенного характера. При этих заболеваниях психотерапию обычно включают в систему биологического лечения и социально-реабилитационных воздействий. Для каждого типа эндогенных психических заболеваний используются определенные типы психотерапевтического вмешательства, направленные на те или иные цели. Основная литература по этой проблеме посвящена психотерапии при шизофрении и эндогенных депрессиях (Холмогорова, 2001; Менделевич, 2005; Макаров, 2001 и др.). При достаточной разработанности системы психотерапевтического и психосоциального воздействия для таких больных, исследования их личностного «Я» и вопросы, связанные с его реконструкцией, остались мало разработанными. Однако еще менее разработанными являются вопросы, относящиеся к психотерапии пациентов с соматическими заболеваниями. Не секрет, что до настоящего времени вопросы психотерапии с соматическими больными, по существу, игнорировались, как исследователями, так и практиками. В известной нам литературе (В.Д.Менделевич, М.Е.Бурно, В.Е.Рожнов, В.Ф.Простомолотов, А. Р.Лурия, Ю.С.Шевченко,

И.С.Павлов, М.М.Кабанов, Б.Д.Карвасарский, В.В.Макаров, В.Н.Мясищев, Ю.А.Александровский и др.) вопросы личностной психотерапии освещаются практически исключительно в отношении пациентов психиатрического профиля, в то время как отношения в системе «врач – пациент» с больными, страдающими соматическими заболеваниями, ограничиваются преимущественно деонтологическими соображениями. Не претендуя на абсолютное первенство в постановке проблемы, мы вместе с тем считаем необходимым подчеркнуть: абстрагирование от психобиологической сущности человека в ущерб психосоциальной, как и наоборот, безусловно является редукционистским и примитивизирующим столь сложную сферу человеческой деятельности как врачебное дело. Игнорирование достижений и возможностей современной медицинской психологии с явным перекосом усилий медицинских психологов и психотерапевтов лишь в одну сторону, а именно в сторону нервно-психической патологии, без учета психологии здоровья и личностных ресурсов человека, страдающего соматическим заболеванием, в настоящее время выступает анахронизмом.

Выводы. На наш взгляд, решающее значение при включении в систему лечения не только больных с психиатрическим опытом, но соматических пациентов имеет правильное соотношение психологического обследования, личностно-ориентированной и симптоматической психотерапии, определение целей, задач и выбор конкретных психотерапевтических техник с учетом соотношения клинических, психофизиологических и психологических механизмов возможных личностных расстройств и их специфики на разных этапах лечения основного заболевания. Методология и психотехника реконструкции личностного «Я» в клинике заболеваний различного спектра должна опираться на понимание особенностей когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов системы отношений к болезни; на знание психологии здоровья и особенностей личностных ресурсов человека, страдающего заболеванием; на понимание соотношения клинических, психофизиологических, психологических механизмов личностных расстройств при выборе соответствующих техник личностноориентированной и симптоматической психотерапии.

dr Radosław Malikowski,

doktor nauk społecznych w zakresie socjologii Instytut Socjologii,

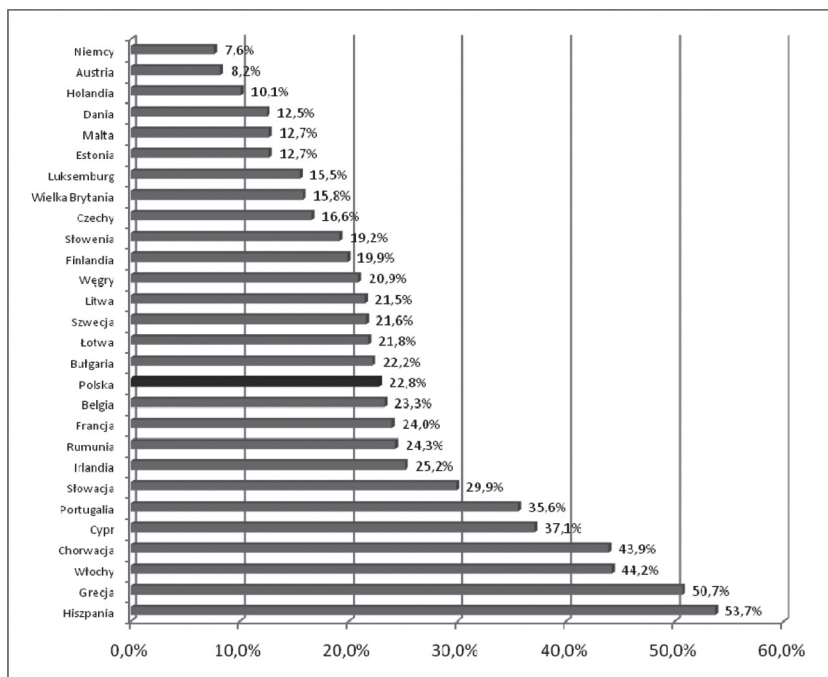
Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, Polska

r.malikowski@interia.pl

Sytuacja młodzieży na rynku pracy (ze szczególnym uwzględnieniem województwa podkarpackiego)

Młodzież jest kategorią społeczną szczególnie istotną w funkcjonowaniu rynku pracy. Bezrobocie wśród tejże kategorii (do 25 roku życia) stanowi duży problem społeczny w Polsce (i nie tylko) ze względu choćby na współczesne zmiany demograficzne (starzenie się społeczeństw europejskich). Bezrobocie w Polsce wśród młodzieży jest obecnie jednym z wyższych wśród krajów członkowskich Unii Europejskiej. Stopa bezrobocia wśród tej kategorii wiekowej wynosiła w Polsce (wg danych z sierpnia 2014 r.) 22,8%.

1. Stopa bezrobocia wśród młodzieży 15-24 lata (%)



Źródło: Eurostat

Jak wynika z obecnie prowadzonych badań, młodzi ludzie mają kłopoty ze znalezieniem pracy w większości krajów europejskich.

Powodem takiego stanu rzeczy jest fakt (jak często się to wyjaśnia), że w czasach słabej koniunktury gospodarczej firmy przyjmują mniej pracowników niż w okresie prosperity, a młodzież – bez doświadczenia zawodowego i praktycznych umiejętności – konkuruje wśród niewielkiej liczby ofert pracy z osobami starszymi, posiadającymi znacznie większe doświadczenie zawodowe.

Sytuacja młodzieży na rynku pracy jest o tyle istotna, że wysokie bezrobocie wśród młodych ludzi stanowi problem wywołujący poważne konsekwencje społeczne. Efektem bezrobocia młodzieży może być ubóstwo, marginalizacja, a nawet wykluczenie społeczne, wzrost wszelkiego rodzaju patologii czy emigracja zagraniczna w poszukiwaniu pracy. Konieczne zatem jest podejmowanie działań mających na celu zmniejszenie liczby bezrobotnej młodzieży i stopy bezrobocia wśród tej kategorii wiekowej.

Na ponad **1 878,5 tys.** osób zarejestrowanych w Polsce jako bezrobotne, **306 tys.** to osoby do 25 roku życia, czyli co szósta, która nie ukończyła 25 lat jest bez pracy. Na Podkarpaciu pod koniec 2014 roku bezrobocie wśród tej kategorii wiekowej wynosiło około 20%. Terytorialne zryńnicowanie rozkładu bezrobocia według wieku uzależnione jest od struktury wiekowej ludności zamieszkałej na danym obszarze. Należy podkreślić, iż Podkarpace jest regionem specyficznym pod tym względem. Społeczeństwo województwa podkarpackiego jest stosunkowo młodym społeczeństwem. Osoby w wieku przedprodukcyjnym stanowią aż 23,1% ludności regionu. Jest to najwyższy odsetek wśród województw w kraju. Istotną kwestią dotyczącą ludności województwa podkarpackiego jest także rozłożenie proporcji osób mieszkających na wsi i w mieście, gdyż osobom zamieszkującym na wsi o wiele trudniej znaleźć zatrudnienie niż zamieszkującym w miastach. Tereny pozamiejskie na Podkarpaciu zamieszkuje znaczny procent populacji (odsetek ten wynosi bowiem blisko 60%) i jest najwyższy w skali kraju. Ponad 60% osób bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy województwa podkarpackiego stanowią mieszkańcy terenów wiejskich.

Sytuacja młodzieży na rynku pracy w województwie podkarpackim w okresie ostatnich lat znacznie się pogorszyła. Fakt ten spowodowany był głównie stagnacją na rynku pracy, niepewną sytuacją ekonomiczną wielu podmiotów gospodarczych, reorganizacją bądź likwidacją części zakładów pracy, znacznym spadkiem liczby ofert pracy (dla absolwentów w szczególności), niskimi kwalifikacjami praktycznymi kandydatów, niedopasowaniem kwalifikacji do potrzeb rynku, niewystarczającą współpracą systemu edukacji i biznesu, oczekiwaniami związanymi z pracą (umowy «śmięciowe»), wysokimi oczekiwaniami płacowymi, barierami związanymi z poszukiwaniem pracy poza miejscem

zamieszkania (koszty zakupu lub wynajmu mieszkania), niedostatecznie rozwiniętą infrastrukturą transportową, niewielką wiedzą młodzieży na temat rynku pracy, jak też zawodów dających szansę zatrudnienia oraz niską mobilnością przestrzenną.

Jednym ze sposobów rozładowywania bezrobocia wśród tej kategorii wiekowej jest samozatrudnienie. Należy jednak pomóc młodym bezrobotnym w rozwijaniu takiej inicjatywy poprzez różnego rodzaju instytucje wskazujące sposoby organizowania oraz źródła finansowania takiego przedsięwzięcia.

Bibliografia

1. Bezrobotni w wieku do 25 roku życia będący w szczególnej sytuacji na rynku pracy – Wydział Informacji Statystycznej i Analiz Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Rzeszowie, 2013.
2. Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w województwie podkarpackim w grudniu 2014 r. – Wydział Informacji Statystycznej i Analiz Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Rzeszowie.
3. Młodzi na rynku pracy. Pod lupą. Raport 2014 – Sytuacja młodych na rynku pracy z perspektywy przedsiębiorstw MŚP, http://www.efl.pl/finansowanie/EFL_MLODZI_PRACA_RAPORT_www.pdf
4. Edukacja – Rynek pracy. Absolwenci a zatrudnienie. «Pracodawcy Podkarpacia 2011». Podkarpackie Obserwatorium Rynku Pracy.
5. Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2013 roku – raport. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej Departament Rynku Pracy Wydział Analiz i Statystyki.
6. Sytuacja młodzieży do 25. roku życia na podkarpackim rynku pracy, 2012. Raport z badań, http://www.modelarniapracy.pl/downloads/sytuacja_mlodziezy_raport.pdf.
7. Marek Kiczek, Dariusz Wyrwa, Młodzież do 25 roku życia pozostająca bez pracy powyżej 1 roku, [w:] Kategorie społeczne Podkarpacia najbardziej zagrożone trwałym bezrobociem. Diagnostyka i postulaty praktyczne, praca zbiorowa / pod redakcją M. Malikowskiego. – Rzeszów, 2006.

В.М. Федорчук,
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
fedorchukv@mail.ru*

Емоційний інтелект – основа комунікативної компетентності майбутніх фахівців

Очевидні зміни, які відбуваються в наш час у економічній, політичній, духовній та освітній сферах, гостро ставлять проблему підготовки фахівців, які би відповідали зростаючим до них вимогам суспільства.

У зв'язку з цим необхідні серйозні перетворення у ВНЗ у підготовці бакалавра й магістра, яка повинна бути не тільки професійною, а й особистісною, орієнтованою на саморозвиток, самовдосконалення конкурентоспроможного фахівця, який володіє відповідними компетенціями. Більшість науковців схиляються до думки, що компетентність являє собою комплекс знань, умінь і навичок, самовдосконалення, поглиблене розуміння себе, творчий підхід до проблем, що виникають, а також уміння використовувати знання на практиці.

Стрижневий напрямок розвитку професіоналізму – компетентність у спілкуванні, яка є одним із головних чинників ефективної діяльності фахівця.

Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності повинна не тільки забезпечити їх знаннями, уміннями й навичками, але й розвивати у них здатність до міжособистісної взаємодії, уміння керувати своїми емоціями, створити умови для розвитку їх комунікативної компетентності.

Сукупність комунікативних навичок, знань і вмінь, що становлять комунікативну компетентність, впливає на результативність і успішність будь-якої діяльності.

У цьому контексті заслуговує уваги висловлення К. Абульханової-Славської про те, що «нерозвинуті вчасно комунікативні уміння відображаються на наступних етапах життя особистості в її комунікативній діяльності як неспроможність поєднати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними уміннями будь-яка діяльність не може бути ефективною» [1, с. 221].

Комунікативна компетентність розглядається як здатність встановлювати необхідні контакти за допомогою вербальних і невербальних засобів у різних ситуаціях спілкування, а також є син-

тезом соціально-перцептивних, рефлексивних, аутопсихологічних і пов'язаних з ними умінь.

На нашу думку, заслуговує уваги думка С. Петрушина, який значно розширює зміст поняття «комунікативна компетентність». Останню він розглядає як складну організацію, до якої належать знання, установки, вміння та досвід міжособистісного спілкування; як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, як орієнтованість у спілкуванні, що заснована на знаннях і чуттєвому досвіді спілкування. Це означає, що комунікативна компетентність охоплює когнітивний, поведінковий та емоційний компоненти [за: 3].

Комунікативна компетентність значною мірою залежить від рівня емоційного інтелекту. Емоційний інтелект (EQ) є досить новим для сучасної психології поняттям.

Останнім часом світова й вітчизняна управлінська наука й практика звернули найсерйознішу увагу на феномен емоційного інтелекту. Учені й практики дійшли висновку, що між коефіцієнтом інтелекту людини та її успіхами в громадському й професійному житті немає ніякого зв'язку. Але розвинений EQ завжди визначає вдалу професійну кар'єру й щасливе сімейне життя.

Д. Гоулман вважає, що структура EQ включає наступні компоненти [2, с. 266–269]: самосвідомість (емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка); контроль (упевненість у собі, контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм), соціальна чуйність (співчуття, співпереживання, ділова обізнаність); управління відносинами (натхнення, вплив, допомога в самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота та співпраця).

Наука й практика засвідчує, що зазвичай у різних виробничих і невиробничих сферах, а також на побутовому рівні задіяний переважно інтелект (IQ) людини і зовсім ігнорується або недостатньо задіяний EQ. У психології є різні тлумачення, що таке EQ. Так, під поняттям «емоційний інтелект» розуміють здатність використовувати інформацію, яку несуть емоції, тобто можливість усвідомлювати свої емоції й емоції інших та управляти ними для досягнення конкретних цілей.

Емоційний інтелект у найширшому розумінні об'єднує в собі здібності особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточуючих і умінь підлаштовуватися під їх емоційний стан. Таке уміння володіти собою й грамотно організовувати взаємодію виявляється незамінним, якщо йдеться про сферу діяльності, де потрібне безпосереднє спілкування з оточенням, що є основним у роботі фахівців соціономічних професій. Не менш важливо й

те, як професіонал уміє подавати себе в різних ситуаціях, який індивідуальний стиль спілкування та образ для себе встановлює – усе це визначає здатність суб'єкта до самопрезентації. Якщо загальний інтелект – це чинник академічної успішності, то розвинений емоційний інтелект і самопрезентація дозволяють досягти, в першу чергу, професійної і життєвої успішності.

Емоційний інтелект можна розвинути, займаючись собою. Його неможливо натренувати самостійно або за книжкою, для цього потрібне пряме спілкування з людьми, спостереження й допомога фахівця та перевірка результатів на практиці. У своїй практичній роботі (тренінгах, які ми проводимо з 1993 року) ми переконалися в ефективності інтерактивних форм навчання в підвищенні комунікативної компетентності, де базовим чинником виступає емоційний інтелект. Завдяки тренінгам різко підвищується рівень емоційного інтелекту, комунікативної компетентності майбутніх фахівців [3].

Люди з високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, відчувають здоровий емоційний баланс таких почуттів: мотивація, дружба, зосередження уваги, самоконтроль, задоволеність собою, зосередженість, душевний спокій, свобода, зв'язок з оточуючими, задоволення, автономність, вдячність тощо.

Водночас, люди з низьким рівнем емоційного інтелекту часто відчувають: самотність, фрустрацію, почуття провини, спустошеність, депресивність, неврівноваженість, зобов'язаність, залежність, злість, почуття жертви, образу, незадоволеність, відчуття неспіху тощо.

Отже, для кар'єри та особистого щастя важливо мати високий рівень емоційного інтелекту та постійно працювати над його вдосконаленням, але при цьому не забувати й про розвиток інтелекту, який має більше вікових обмежень. Зазначимо, що емоційний інтелект та комунікативна компетентність набувають розвитку впродовж усього життя.

Щоб розвинути свій емоційний потенціал (комунікативну компетентність – *додано нами*), професор М. Кетс де Вріс (Франція) радить навчитися такому.

Активно слухати. Уміти слухати – це набагато складніше, ніж просто мовчки чекати своєї черги висловитися, періодично киваючи головою. Активні слухачі зайняті тільки однією справою – вони повністю беруть участь у розмові. Вони періодично перепитують, уточнюють, щоб переконатися, що вони почули саме те, що їм хотіли сказати.

Слухати очима. Друга навичка – сприйняття невербальних сигналів – жестів, міміки, тембру й швидкості мовлення – загалом

відноситься до уміння слухати. Але вона також допомагає доносити й власні думки.

Адаптуватися до емоції. На думку Манфреда де Вріса, у кожного емоційного стану є позитивна й негативна сторона. Взяти, до прикладу, гнів. Хоча він віддаляє від оточення, заважає критичній самооцінці й паралізує тіло, він, крім того, служить захистом від самозакоханості: створює почуття справедливості й спонукає людину до дій. Для того, щоб збільшити позитивний ефект і скоротити негативний, ми повинні стати досвідченими в питанні розпізнавання почуттів і навчитися швидко й конструктивно їх виражати [4].

Висновки. Отже, в рамках підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності розвиток емоційного інтелекту й відповідно комунікативної компетентності можна здійснювати різними шляхами:

- 1) включення до навчальних планів підготовки фахівців спеціальних спецкурсів і семінарів для вивчення емоційного інтелекту;
- 2) проведення психологічних тренінгів комунікативної компетентності й розвитку емоційного інтелекту;
- 3) планувати тематику курсових, бакалаврських і магістерських робіт, присвячену дослідженню емоційного інтелекту й комунікативної компетентності;
- 4) проводити тематичні науково-практичні конференції з проблем емоційного інтелекту й комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; Пер.с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
3. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навчально-методичний посібник. Видання друге / В.М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 240 с.
4. Чернов А. Личная эффективность: Как развить эмоциональный интеллект HR-Portal : [Електронный ресурс] / А.Чернов. – Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/lichnaya-effektivnost-kak-razvit-emocionalnyu-intellekt>

О.П. Чернописка,
*кандидат психологічних наук, в.о. доцента кафедри психіатрії,
наркології та медичної психології,
Івано-Франківський національний медичний університет,
м. Івано-Франківськ, Україна
kse_nika@ukr.net*

Психотерапевтичний вплив особистості провізора на клієнта

В основі психотерапевтичного впливу особистості провізора на клієнта лежать типи взаємовідносин у діаді «провізор-клієнт».

1) Перший тип базується на авторитарній (директивній) позиції провізора, який одноосібно приймає рішення. Такі взаємини іноді прийнятні, бо полегшують досягнення психотерапевтичної мети провізора, зокрема підвищують віру в «корисність» дії ЛЗ. У той же час таке домінування провізора над клієнтом (переважно над незрілою особистістю) перешкоджає виробленню його активної протидії хворобливому стану.

2) Інший варіант взаємин у системі «провізор-клієнт» базується на принципі «партнерства» (М.М. Кабанов). Такі взаємини доцільні для клієнтів, які прагнуть бути максимально активними та стараються брати відповідальність за своє життя. Відтак провізор спілкується з клієнтом на рівних. Основоположним у таких відносинах є повага до особистості клієнта, прояв співпереживання.

Теоретичною основою міжособистісних взаємин провізора і клієнтом може служити концепція «трансфера-контртрансфера» З. Фрейда, яку він розробив для діади «лікар-хворий». Згідно цієї концепції провізор підсвідомо нагадує клієнту будь-яку емоційно значущу особистість з його дитинства, наприклад, батька. Залежно від того, якими будуть спогади при згадці про батька, таким буде і ставлення клієнта до провізора – позитивне (почуття любові, довіри) чи негативне (вороже). У протилежному напрямку діє «контртрансфер». Таке трактування взаємовідносин З. Фрейдом почасти є раціональним, оскільки вказує на можливість того, що деякі елементи поведінки чи зовнішнього вигляду особи можуть нагадувати іншому щось позитивне чи негативне з його минулого [2].

Ефективність взаємодії залежить також від позиції співбесідників у спілкуванні. У структурі дорослої особистості присутні три стани «Я»: «Батько», «Дорослий», «Дитина». Домінування того чи іншого стану впливає на характер спілкування між людьми.

При налагодженні контакту з клієнтом велике значення має перше враження. Зазвичай перше враження здійснюється під вплив

вом таких факторів – фактора переваги, фактора привабливості, фактора ставлення до спостерігача.

Суть фактора переваги полягає в тому, що партнери по спілкуванню схильні систематично переоцінювати різні якості тих людей, які переважають їх за якимись параметрами. Якщо ж вони мають справу з партнерами, яких вони, на їх думку, в чомусь переважають, то вони їх недооцінюють.

Фактор привабливості забезпечує реалізацію такої схеми: чим більш зовні приваблива для нас людина, тим вище ми її оцінюємо. Хоча це припущення є необґрунтованим, однак підсвідомо впливає на налагодження стосунків: зовні симпатичний клієнт частіше викликає у провізора симпатію; з іншої сторони, провізору, зовнішність та дії якого є естетично привабливими, більше довіряють. При першому контакті з клієнтом слід пам'ятати про можливість дії стереотипу «привабливості».

Фактор ставлення до спостерігача регулює включення сприйняття в схему: позитивне ставлення до нас викликає тенденцію приписувати партнерові позитивні властивості та відкидати, ігнорувати негативні. І навпаки: недобррозичливе ставлення схиляє нас до гіперболізування негативного та ігнорування позитивного.

Формування першого враження – не самоціль, а регулятор подальшої поведінки. Воно необхідне для того, щоб визначити головні характеристики співрозмовника і відповідно до них підібрати ефективну «техніку спілкування» [1].

Крім перерахованих факторів психотерапевтичний вплив на клієнта мають загальна атмосфера аптечного закладу та поведінка всіх його працівників. На початку розпитування у клієнта має скластися враження, що провізор хоче йому допомогти. Провізор, незважаючи на те, що він поспішає, зобов'язаний дотримуватись етичних норм взаємодії між людьми.

Важливе значення для зав'язки корисних і ефективних терапевтичних відносин між провізором і клієнтом має емпатія, тобто розуміння емоційного стану іншої людини, здатність до співпереживання і співчуття їй. Оцінка поведінки людини, яка не розуміє емоцій і почуттів партнера по взаємодії як небажаної чи неприпустимої, може викликати конфліктну реакцію [2].

Висновки. Однією з передумов для розвитку позитивних взаємовідносин у діаді «фахівець фармації–клієнт» є надання клієнту «психічної вентиляції» – можливості вільної розповіді про свої переживання, проблеми, скарги, турботи і побоювання. Провізор повинен «резонувати» на висловлювання клієнта. В іншому випадку клієнт буде проявляти невдоволення тим, що ним нехтують.

Список використаних джерел

1. Етика ділового спілкування : навч. посібник / за ред. Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщепко, Т.Ф. Мельничук. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
2. Психотерапевтическое воздействие личности провизора на клиента : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://medpred.by/psycho/communication/vozdejstvie/>

О.В. Шевчук,

*аспірант кафедри методики викладання фізики і дисциплін
технологічної освітньої галузі,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

evrika@i.ua

Формування змісту професійних компетентностей психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізики

У педагогічній науці психолого-педагогічна компетентність визначається як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікаційних, особистісних якостей вчителя, що дозволяє досягати якісних результатів у процесі навчання.

Психолого-педагогічна компетентність педагога є базовим компонентом педагогічної культури, з чого випливає, що рівень розвитку педагогічної культури вчителя залежить від рівня сформованості його психолого-педагогічної компетентності. Тому, за словами П. Флоренського, саме культура є тим середовищем, що розвиває та живить особистість [3].

Психолого-педагогічні компетенції вчителів складається з певних якостей з високим рівнем професійної кваліфікації для викладання та ефективної взаємодії зі студентами в системі освіти.

У сучасних умовах вимоги до компетентностей та професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів фізики зумовлюють посилення уваги до питань гуманітарної, зокрема, психолого-педагогічної підготовки студентів. Метою психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців є формування фахових компетентностей, якими повинен володіти майбутній фахівець у своїй професійній діяльності.

Психолого-педагогічна підготовка є невід'ємною складовою професійної діяльності майбутніх учителів фізики. Якісна профе-

сійна діяльність фахівців передбачає володіння фахівцем професійними, соціальними, психологічними та іншими компетентностями.

Психолого-педагогічна підготовка включає в себе знання методологічних основи педагогіки та психології; особливості соціалізації і особистісного розвитку, сутність, цілі і технології навчання.

Проблемам формування професійних якостей майбутнього вчителя фізики в умовах змін, зумовлених низкою економічних та соціальних процесів, навчанню приділяється багато уваги українськими вченими та викладачами (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, П. Атаманчук та багато інших). У своїх дослідженнях вони звертають увагу на необхідності використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які уможливають повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки, вироблення студентом на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення. Організація навчально-виховної роботи повинна передбачати варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору, залучення студентів до активної громадської роботи. Тільки побудований на цих принципах навчальний процес у вищому навчальному закладі зможе закріпити в свідомості майбутнього педагога професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного професійно-педагогічного вдосконалення [2].

Особливості методичної підтримки психолого-педагогічного навчання постійно є предметом уваги переважної більшості методистів-фізиків та вчителів-практиків. Унаслідок їх зусиль сучасна дидактика фізики в своїх проектно-креативних розбудовах має можливість визначатись і утверджуватись, опираючись на широкий арсенал засобів навчання, що розробляються для доповнення (або ж і часткової заміни) підручника. Це – робочі зошити, дидактичні матеріали, методичні рекомендації, конкретні методики, методичні керівництва, методичні доповнення, методичні коментарі, збірники, моделі, таблиці, програмні засоби, системи штучного інтелекту для організації процесу самонавчання (навчальні бази даних, експертні навчальні системи, навчальні бази знань), навчальне та демонстраційне обладнання, спряжене з комп'ютером, навчальні аудіо- та відеозаписи, система «віртуальної реальності» (технологія мультимедіа), система еталонних вимірників якості знань тощо [1. с. 38].

Висновки. Отже, фахова підготовка майбутнього вчителя фізики в умовах особистісно-орієнтованого навчання базується на урахуванні особистісних психологічних якостях та інтересах студентів і сприяє подальшому їх розвитку. Організація особистісно-орієнто-

ваного навчання – це процес створення таких психолого-педагогічних умов, які б сприяли активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно-орієнтованої розвиваючої взаємодії у системі «викладач-студент».

Список використаних джерел

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія / П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. пед. ун-т, 1999. – 174 с.
2. Онуфрієва Л.А. Проблема психологічної підготовки майбутніх педагогів / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 739–750.
3. Ярошенко Н. Н. Развивающая среда и социально-культурная деятельность в контексте педагогики культуры / Н. Н. Ярошенко // Вестник МГУКИ. – 2012. – 6(50). – С. 130–134.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Д.М. Боднар,

*аспірант кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
meridian.sant@mail.ru*

Засади формування світоглядної свідомості та ціннісних орієнтацій молоді шляхом національного виховання у працях В.Ф. Дурдуківського

Питання формування світоглядної свідомості та ціннісних орієнтацій молоді шляхом національного виховання завжди хвилювали прогресивне учительство. Одним із їх представників на початку ХХ століття був Володимир Федорович Дурдуківський.

Основою всієї його педагогічної діяльності – і вчительської, і громадської – була ідея створення і діяльності української національної школи. Своїм основним завданням видатний педагог вважав необхідність побудови підвалин національного виховання. Саме на виконання цього завдання була спрямована його діяльність із заснування національної школи. У своїй статті «Матеріали до шкільних ранків і вечірок в пам'ять Т.Шевченка» Дурдуківський В.Ф. наголошував: : «Ми, культурне громадянство, – і перш за все діячі школи мусимо повернути нашому народові його історичну спадщину, мусимо знов зв'язати його зі славним минулим, мусимо поповнити порвані за лихих часів історичні традиції, мусимо підвести міцний національний фундамент під наш державний будинок. Уся наука у наших школах повинна проводитися так, щоб якнайкраще і якнайшвидше допомогти перевести в життя це велике негайне завдання» [4, с. 146].

Програмною вимогою педагога було формування національної свідомості та ціннісних орієнтацій молоді на засадах культурного просвітництва, ознайомлення школярів з історією українського народу, його історичними традиціями. Він висловив концептуальні положення щодо українізації: «Як дерево без глибокого коріння, як будинок без міцного фундаменту, так і народ не може нормально і успішно розвиватись без певних, твердих історичних традицій і на-

ціональних підвалин. Без міцного органічного зв'язку з історичним минулим народ – не народ, а якийсь безбатченко нещасний; нема йому пошани, нема йому поваги, нема йому навіть місця серед інших народів; він, немов те горопашне байстря, не знає, куди себе подіти, до кого прихилитись, всім чужий і безсилий. Горе тому народові, якого зрадлива доля позбавила міцного історичного коріння, який втратив органічний зв'язок з історичним минулим, який не витворив міцного національного ґрунту» [4, с. 145].

Однією із провідних ідей його педагогічної діяльності була ідея впровадження в школі теми-комплексу «Шевченко». Постать великого поета, його життєвий та літературний шлях стали основою системи національного виховання, вибудованої В.Ф. Дурдуківським. Педагог вважав необхідним ознайомлення учнів з біографією поета, його літературною спадщиною, оскільки, як він вважав: «Шевченко наш геній, сонце нашої літератури, батько нашої поезії; могутній образ рідного слова, великомученик за волю і долю України, натхненний пророк і апостол нашого національного відродження, наша краса, гордощі і святощі. На всій великій Україні не повинно бути ні одного куточка, ні одної школи, де б у навіки незабутні дні народження і смерті нашого генія не було такого або іншого святкування його світлої пам'яті» [4, с. 145].

Комплекс «Шевченко» поширювався як на зміст навчання, так і на нові норми діяльності вихованців. Завданням вчителя української мови та літератури він вважав ознайомлення дітей з історико-літературним, стилістичним, граматичним змістом творів Кобзаря. Перед вчителями російської та іноземних мов ставилося завдання порівняння Т. Г. Шевченка з іншими поетами, ознайомлення з перекладами його творів на інші мови. Учитель історії знайомив із соціально-економічними умовами, в яких жив поет. Учитель краєзнавства знайомив з місцями, де жив і працював Т. Г. Шевченко, тощо.

Крім того, В.Ф.Дурдуківський пропагував діяльнісний підхід до формування національної самосвідомості школярів, який реалізовувався шляхом їх залучення до випуску та ілюстрування літературних журналів, куди вони вміщували свої реферати і й твори, в яких досліджувались епоха і життя поета; проведення шкільних свят до дня народження Т. Г. Шевченка; шкільні ранки та вечірки, присвячені національним діячам та великим подіям в історії України, де учні демонстрували своє мистецтво: співали українські народні пісні, декламували, показували п'єси, функціонування дитячого наукового клубу з кількома десятками гуртків, дитячого кооперативу (школа як самоокупна установа), дитячої газети, дитячого самоврядування, музею дитячої творчості, де була представлена науково-дослідницька робота школярів.

Висновки. Сьогодні ідеї В.Ф.Дурдуківського щодо формування національної самосвідомості особистості, ціннісних орієнтацій молоді, залучення її до загальнолюдських ідеалів як ніколи необхідні для діяльності національної школи, гармонійного розвитку людини, її фізичних, розумових, соціальних, естетичних здібностей, утворення нової за духом, змістом і методами праці школи, наближення її до реалій життя, що й доводить їх цінність.

Список використаних джерел

1. Дурдуківський В. Ф. Матеріали для шкільних ранків і вечірок в пам'ять Тараса Шевченка / Володимир Дурдуківський // Вільна українська школа. – 1918. – № 7. – С. 145.

*dr Urszula Gruca-Miąsik,
adiunkt w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczej,
Uniwersytetu Rzeszowskiego w Rzeszowie,
Rzeszów, Polska
ulagrucamiasik@o2.pl*

Powaga moralna nauczyciela-wychowawcy wartością we współczesnej szkole

Głównym celem edukacji jest wszechstronny i harmonijny rozwój dzieci w sferze intelektualnej, społeczno–emocjonalnej i praktycznej. Niezbędne jest przy tym stworzenie poczucia bezpieczeństwa, klimatu życzliwości i zaufania. Aby wykreować twórczego ucznia, nauczyciel-wychowawca sam musi być w swojej pracy twórczy, tak kierować aktywnością dziecka, by uzyskiwało ono coraz pełniejszy obraz scalonego świata oraz swojego miejsca w tym świecie.

Nauczyciel-wychowawca staje się dla dziecka osobą szczególnie ważną w życiu, staje się wzorem do naśladowania stąd szczególnie ważna jest jego powaga moralna, czyli autorytet. Nauczyciel jest stroną dominującą w relacji z uczniami i ta formalna władza stanowi źródło poczucia przynależności i bezpieczeństwa uczniów a także w istotnym stopniu kształtuje osobowość swych uczniów własnym przykładem. Poszukiwanie idealnego wizerunku nauczyciela-wychowawcy trwa od wielu lat. Badania dotyczące tego zagadnienia stały się podstawą podejmowania prób ustalenia realnych cech nauczyciela warunkujących jego wpływ wychowawczy i efektywność jego pracy.

Współczesny nauczyciel-wychowawca powinien myśleć twórczo, pomagać dzieciom w samodzielnym myśleniu, działaniu, powinien

posiadać wszechstronne umiejętności i szeroko rozumiane kompetencje – w szczególności osobowe.

1. Problematyka autorytetu

W historycznym ujęciu pojęcia autorytet należy wskazać na fakt, że przyjęło się ono z łacińskiego słowa *auctoritas* (powaga moralna) i odnosi się do ogólnego uznania czyjejs powagi, wpływu, znaczenia, a także do człowieka, instytucji, doktryny czy pism cieszących się szczególną pozycją w jakiejś dziedzinie lub opinii pewnych ludzi (Encyklopedia Pedagogiczna XXI w, 2003).

W ujęciu psychologicznym autorytet to «uznanie i poważanie społeczne przypisywane osobie, grupie społecznej lub instytucji. Źródłem autorytetu mogą być umiejętności i wiedza, cechy osobowe, sposoby działania, postępowanie zgodne z ogólnie cenionymi wartościami, jak również pozycja społeczna lub stanowisko» (Encyklopedia Psychologii, 1998, s. 27). Autorytet stanowi ważny czynnik skupiający społeczeństwo wokół określonych wartości i celów, nadając im postać konkretnego, rzeczywistego wzoru osobowego, zgodnie z którym pragnęłoby się postępować i który przekazuje się innym. Autorytet postrzegany jest, jako szczególny wytwór zbiorowej wyobraźni. To podstawowy element systemu wartości, jaki funkcjonuje w obrębie tej wyobraźni. Wyróżnić można relacje między nosicielem autorytetu i jego wyznawcą czy admiratorem pamiętając, że autorytet «to cecha, w którą jest uposażona istota realna lub idealna w stosunku do określonych osobników, dzięki której uważana jest przez tych ostatnich za obdarzoną mocą wyższą od tej, jaką przypisują samym sobie» (K. Kotłowski, 1993, s. 35). Inni autorzy upatrują w autorytecie przede wszystkim sprawowanie przemożnej władzy, której nieodłączną cechą jest niekiedy wywieranie przymusu. Są również tacy, według których osoba lub instytucja uznane za autorytet mogą domagać się pełnej dla siebie akceptacji i respektowania tego, co uważają za słuszne. Mówi się także o autorytecie w odniesieniu do osoby, której prawo do rozkazywania i powzięcia decyzji przysługuje szczególnie z racji zajmowanego przez nią stanowiska, powierzonego jej z wolnego wyboru, a przynajmniej zgodnie z obowiązującym porządkiem prawnym.

2. Autorytet nauczyciela-wychowawcy

Pedagogika współczesna docenia rolę autorytetu rodziców i nauczycieli, łączy wszakże tę rolę z rolą świadomej dyscypliny i z takim kształtowaniem wzajemnych stosunków wychowawców z wychowanymi, aby cechowało je pełne zrozumienie zadań obu stron, połączone z obustronnym szacunkiem» (W. Okoń, 2007, s. 25-26). Jednak wyjątkowo cenny z pedagogicznego punktu widzenia jest autorytet moralny. Nosi on także nazwę autorytetu osobistego, a niekiedy wychowawczego. Pozostaje w szczególności związany

z łacińskim słowem «auctoritas» oznaczającym między innymi godność, poważanie, prestiż. Właściwości takie przypisuje się osobie o autorytecie moralnym nie tyle za jej wiedzę, umiejętności twórczego myślenia lub kompetencje zawodowe, ile zwłaszcza za przejawiane cechy charakteru. Osoba o takim autorytecie staje się dla innych niekłamany wzorem postępowania moralnego. Na tym polega jej siła oddziaływania, bowiem jest dobrowolna i szczerze uznawana a przez to, może wywierać konstruktywny wpływ na sposób myślenia i działania wielu ludzi. Dlatego rodzice, wychowawcy i nauczyciele cieszący się u dzieci i młodzieży autorytetem moralnym stanowią istotny czynnik ich prawidłowego rozwoju w tym też moralnego. Jak pisze W. Stróżewski «nie ma w nim nic z przymusu, jest raczej coś z fascynacji, zniewalającej może, lecz jedynie mocą przykładu» (W. Stróżewski, 1992, s. 30). Uznanie kogoś za autorytet moralny jest jednoznaczne z odkryciem w nim oparcia moralnego dla własnego postępowania w życiu codziennym. Stanowi ono cenne źródło inspiracji do zachowań moralnie wartościowych. Jest pilnym wezwaniem, ale bez przekraczania granic osobistych.

Wierność głoszonym normom, wartościom i przede wszystkim postępowanie zgodnie z nimi pozwala wychowawcom stać się autorytetami dla swoich wychowanków. Bez względu na wszelkie klasyfikacje autorytetu, najważniejsze jest by autorytet nauczyciela-wychowawcy był wyzwalający, prawdziwy i wewnętrzny, gdyż tylko taki ma znaczenie w wychowaniu.

3. Wartość powagi moralnej w szkole

Odwołując się do refleksji znanego filozofa Romana Ingardena, który twierdzi, że człowiek chcąc sprawnie funkcjonować w złożonym świecie społecznym, musi umieć godzić dwie antagonistyczne właściwości: otwartość i podatność na wpływy zewnętrzne oraz świadomie programowaną izolację na te oddziaływania. Znaczy to, że człowiek w swoim postępowaniu musi być otwarty na zewnętrzny świat, a zarazem pod innymi względami, chroniony przed tym światem i niewrażliwy na ten świat (R. Ingarden, 1987, s. 123). Wydaje się, że współczesny człowiek coraz łatwiej ulega powszechnym gustom, modelom życia i ideologiom. Transmisja wiedzy, czego efektem ma być sprawność działania i podporządkowanie edukacji interesom społecznym, a nawet politycznym jaka ma miejsce we współczesnej szkole, ma na celu stworzenie człowieka otwartego na zmiany, plastycznego, dostosowującego się do dynamicznie rozwijającego się świata, budującego skomplikowane struktury społeczne i zmieniającego systemy wartości. Jako skutek takich działań pojawia się ambiwalencja wśród nauczycieli generująca napięcia. Wychowawcy radzą sobie z problemem ambiwalencji wytwarzając świat wewnętrzny i szukają

odpowiedzi na pytania, na które świat zewnętrzny nie daje odpowiedzi. Ten świat wewnętrzny daje jednostce rodzaj wewnętrznej autonomii.

Nastrączył powagę zawodunauczyciela-wychowawcy Ministerstwo Edukacji Narodowej, które do niezbędnych kompetencji zawodowych nauczyciela z zakresu wiedzy i umiejętności, zaliczyło: kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne wyrażające się w określonej hierarchii wartości, stanowiące o etycznym aspekcie pracy nauczyciela. Według Henryki Kwiatkowskiej kompetencje to «zdolność i gotowość podmiotu do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie» (H. Kwiatkowska, 2008, s. 35). Natomiast Robert Kwaśnica wyodrębnia dwie grupy kompetencji nauczycielskich: kompetencje praktyczno-moralne, które zajmują pozycję nadrzędną i mają charakter osobisty, indywidualny i należą do nich kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne oraz techniczne, czyli zdolności, do których zalicza kompetencje postulacyjne, metodyczne, realizacyjne (R. Kwaśnica, 2003, s.300). Należy podkreślić, że wspomniany autor uważa kompetencje praktyczno-moralne za priorytetowe, gdyż to one przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel będzie posługiwał się kompetencjami technicznymi.

Powaga moralna, czyli autorytet to podstawowy walor nauczyciela-wychowawcy. Relacja nauczyciel-uczeń, będąca skutkiem autorytetu, wskazuje na współzależność obu stron, a więc to więź poznawcza, oparta na wzajemnym zaufaniu i szacunku, dzięki czemu uczniowie chętnie przyjmują rady i sugestie nauczyciela oraz wykazują tendencję do naśladowania. Najważniejsze jednak w procesie dydaktyczno – wychowawczym jest to, by relacja nauczyciel – uczeń była pozytywna. «To, czy nauczyciel posługuje się w trakcie lekcji komputerem, tablicą, czy rzutnikiem nie ma znaczenia. Czy jest to nauczanie klasyczne, czy praca w grupie, oparta na mono - czy na dialogu: ważne jest to, że nauczyciel i uczniowie się nawzajem cenią i lubią» (M. Spitzer, 2007, s. 285).

Z badań przeprowadzonych wśród uczniów wynika, że najbardziej cenią oni zalety moralne nauczyciela, choć też duże znaczenie przypisują jego kompetencjom i profesjonalizmowi, uznając go za tzw. «fachowca». Młodzież podziwia wiedzę merytoryczną, podejście nauczyciela, stosowane metody przekazywania wiedzy oraz umiejętności dydaktyczne. Cechy te w dużej mierze decydują o budowie autorytetu wychowawcy, a co za tym idzie - o jego sukcesie. (B. Kulik, 2011). Uczniowie klas pierwszych, bo aż 52,8% na pierwszym miejscu wśród osób znaczących postawili osobę wychowawcy, następnie uczniowie klas drugich – 26,3%, w klasach trzecich tylko jedna piąta osób wymienia wychowawcę za osobę znaczącą. Z badań dotyczących autorytetu nauczyciela wynika, że uczniowie darzą autorytetem wychowawcę,

który dobrze wyjaśnia temat – 57%, ciekawie prowadzi lekcję – 56%, uczy wychowanka mieć własne zdanie – 48,6%, odważnie wyraża swoje myśli – 61%. Według badanych na utratę autorytetu nauczyciela wpływa: niezgodność głoszonych poglądów z zachowaniem, obojętność na problemy ucznia, kłamstwo, niesprawiedliwość, spoufalanie się z uczniami (T. Olearczyk, 2012). Współczesna szkoła potrzebuje osób o przejrzystych zasadach i normach moralnych, nauczycieli-wychowawców, którzy będą przewodnikami po świecie wartości oraz dadzą oparcie w chwilach słabości.

Młodzież oczekuje stawiania przed nimi zadań, ale także wspólnego z nimi ich rozwiązywania, pokazywania konsekwencji podejmowanych decyzji i tylko wtedy można liczyć na rezultaty wychowawcze. Zdezintegrowana i etycznie relatywna rzeczywistość stawia przed nauczycielami zadania przeciwdziałania degradacji osobowości i upadkowi autorytetów. Procesy wychowawcze muszą przebiegać w oparciu o uniwersalne wartości i zasady moralne z uwzględnieniem działań profilaktycznych, ratunkowych i kompensacyjnych, zarówno wobec jednostki, jak i systemu społecznego. Biorąc pod uwagę rzeczywistą potrzebę poszukiwania przez dzieci i młodzież osobowych wzorów, jak również zjawisko negacji i odrzucania autorytetów pilnym zadaniem edukacji jest tworzenie warunków do budowania autorytetu nauczyciela w świadomości społecznej jak i nauczycielskiej oraz realizacji wartości w praktyce edukacyjnej.

Bibliografia

1. Encyklopedia Pedagogiczna XXI w. T. Pilch (red.). – Tom I A-F. – Warszawa, 2003.
2. Encyklopedia Psychologii / W. Szewczuk (red.). – Warszawa, 1998.
3. Ingarden R. Książeczka o człowieku, wyd. Impuls. – Kraków, 1987.
4. Kotłowski K. Autorytet nauczyciela [w:] / W. Pomykało (red.) Encyklopedia pedagogiczna. – Warszawa, 1993.
5. Kulik B. Zapracować na autorytet. – Wychowawca, 2011. – nr 9.
6. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2. – Warszawa, 2003.
7. Kwiatkowska H., Pedeutologia. – Warszawa, 2008.
8. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 2007.
9. Olearczyk T. Autorytet nauczyciela. – Wychowawca, 2012. – nr 10.
10. Spitzer M. Jak uczyć mózg. – Warszawa, 2007.
11. Stróżewski W. W kręgu wartości. – Kraków, 1992.

Л.В. Клочек,

*кандидат психологічних наук, доцент, докторант,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна
Klochekl55@i.ua*

Психолого-педагогічний аспект вивчення справедливості

Справедливість в історії наукової думки вивчалася у філософському, правовому, соціально-політичному, етичному, педагогічному аспектах. Наукові дослідження справедливості у психології почали здійснюватися у другій половині минулого століття і присвячувалися висвітленню питань регуляції соціальних взаємин, вивченню моральної сфери особистості. За останнє десятиліття виріс інтерес до справедливості як до явища, яке має місце у педагогічній взаємодії в школі, вузі, родині. Його вивчення у поєднанні педагогічного і психологічного аспектів актуальне, оскільки дає відповіді на запитання, пов'язані з вирішенням проблеми оптимізації стосунків учасників навчально-виховного процесу.

З огляду на вказане, ми поставили за мету здійснити аналіз поглядів на справедливість у педагогічній і психологічній науках, визначити, в якій точці розгляду сходяться педагогічний і психологічний аспекти вивчення справедливості.

Перші спроби розглядати справедливість у контексті педагогічної взаємодії здійснювалися філософами Давніх часів. Мислитель Давнього Китаю Конфуцій, наголошуючи на необхідності освіти і духовного розвитку людини, включав до їх складових справедливість як моральну цінність. Давньогрецький філософ Сократ відстоював необхідність морального вдосконалення людини, в тому числі й засвоєння нею норм справедливості, через освіту. Ксенофонт першочерговим у моральному вихованні вважав розвиток в учнів почуття справедливості. В епоху Середньовіччя до вихованців доносилася думка про незмінність божого закону, безумовне дотримання якого вважалося найвищою цінністю. У Новий час психолого-педагогічні погляди на справедливість пов'язувалися з ідеями розвитку особистості, її моральності.

В історії педагогіки видатні вчені розвивали філософські ідеї про справедливість. Я.А.Коменський, наголошуючи на необхідності всебічного розвитку особистості, достойне місце відводив вихованню моральності, до системи якого входили уроки справедливості й чесності. Й.Песталоцці у своїх творах великого значення надавав формуванню у вихованців моральних понять про обов'язок, право, справедливість. А.Дістервег вдавався до категорії справедливості в

контексті висвітлення питань розвитку професійно важливих якостей учителя. К.Д.Ушинський давав високу оцінку педагогічному такту, результатом застосування якого є досягнення справедливості вчителя по відношенню до учнів. У цілому в історії педагогічної думки актуалізувалася проблема виховання у зростаючої особистості якості справедливості, в тому числі через власний приклад ставлення педагога до учнів.

У вітчизняній педагогічній думці відстоювалася ідея про те, що справедливість виявляється у любові, повазі, довірі вчителя до учнів, в його об'єктивності. В.О.Сухомлинський вважав, що основою довіри дитини до вихователя є добро і справедливість. Дослідник Г.П.Васянович застосував термін «педагогічна справедливість» і визначив її як неупереджене ставлення вчителя до учнів. В сучасній педагогіці вивчення справедливості відбувається в контексті розгляду проблем покращення взаємин учасників освітнього процесу, оптимізації навчання і виховання зростаючої особистості.

Ракурс висвітлення справедливості у психології дещо інший. Різні психологічні напрями свою увагу скеровували на категорії, пов'язані зі справедливістю. Основоположник психоаналізу З.Фрейд піднімав близькі до проблеми справедливості питання, пов'язані з розвитком морально-етичної складової особистості – Суперего – і з використанням дорослими методів винагороди і покарання дитини в процесі її зростання. У персонології Г.Мерея розвивалися думки З.Фрейда стосовно розвитку Суперего особистості та застосування у цьому процесі методів батьківського заохочення і покарання. Послідовники З.Фрейда – засновники гуманістичного психоаналізу Е.Фромм та індивідуалістичної психології А.Адлер – у своїх поглядах торкалися проблем удосконалення соціальної природи людини. Стверджувався образ досконалої людини, яка здатна на справедливі вчинки. Необіхевіоризм та соціальний біхевіоризм предметом розгляду обирали явища, які опосередковано виводили на узагальнення, що торкалися проблеми справедливості. Б.Скіннер, А.Бандура надавали особливого значення підкріпленню, застосування якого дозволяє при здійсненні контролю за діями людини вдаватися до винагороди чи покарання. Справедливе їх застосування регулює поведінку і приводить її у відповідність до морально-етичних стандартів соціального середовища. В гуманістичній психології, зокрема, у поглядах А.Маслоу, справедливість вважалася вродженою метапотребою, яка за сприятливих соціальних умов реалізується і підсилює позитивні природно обумовлені потенційні можливості людини. Виходячи з положень представника когнітивної психології Дж.Келлі, досягнення справедливості у соціальній взаємодії можливе лише в тому випадку, коли її сторони матимуть обопільне розуміння си-

туації та межі своїх соціальних повноважень чи відповідальності у ній. Отже, у поглядах представників різних психологічних напрямів поле розгляду справедливості та пов'язаних з нею явищ охоплює сфери особистісного розвитку людини, становлення моральності її поведінки та різні аспекти соціальної взаємодії.

Педагогічна психологія вивчала категорію справедливості як моральну цінність учнів, яка розвивається у процесі навчання і виховання; як регулювання взаємин вчителя і учнів; як моральну цінність педагога, необхідну для конструктивної взаємодії. О.І.Щербаков, обґрунтовуючи психологічні основи педагогічного такту і педагогічної етики, пов'язував справедливість із вимогливістю вчителя. А.О.Реан досліджував, яке місце займає справедливість у структурі особистості вчителя у розумінні учнів. Отримані результати актуалізували проблему несправедливості педагога. І.Д.Бех розглядав справедливість у співставленні її з амбівалентним поняттям несправедливості. Учений розглядав критерії несправедливості в учнівському середовищі, врахування яких може допомогти педагогу регулювати взаємини у шкільному колективі та працювати над розвитком у себе якості справедливості.

Висновки. Педагогічний і психологічний аспекти вивчення справедливості сходяться у точці її розгляду, по-перше, як моральної цінності, яка формується у зростаючій особистості в процесі її навчання і виховання; по-друге, як моральної цінності педагога, наявність якої дозволяє неупереджено ставитися до учнів, регулювати їх взаємини, ефективно здійснювати педагогічну діяльність. У подальшому вектор вивчення варто скерувати у напрямку дослідження умов і психологічних механізмів розвитку педагогічної справедливості.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 6–14.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г.П.Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. – М. : «Просвещение», 1973. – 288 с.
4. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана.– СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.– 504 с.
5. Сухомлинский В.А. Учитель – методист – наставник / В.А.Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1988. – 289 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. / Сост. С.Ф. Егоров; К.Д.Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997.– 608 с.

N.N. Makarenko,

*Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute of Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine
wellbook@rambler.ru*

Psychological-pedagogical conditions of overcoming of social raging

Orientation of our country to the European way of development first of all considers the increasement of general level of culture, re-evaluating of values, forming of inner intrinsive motivation to self-perfection. All this happens on the background of historical evolution of social objects (institutions, groups, social standards, values). The specific conditions of life (according to V.A. Tolchek) become: the high possibility of numerous changes of life conditions (for example, war); the widen of social role spectrum: the significant changes of values as in a family so in the all generation; increasement of deviant behavior people part; globalization (bringing law, cultural standards of people behavior of different countries to the definite «international» standards), etc. [1, 100]. The process of choosing the alternative behavioral forms exists in the process of socialization «under the pressure of social waiting». Many people accept these social demands as the stimulus for further development and reaching the balance with social environment. However, the significant part of citizens demonstrates negative reaction as the answer to the demand of social dormitory which dawns in the behavioral deviation (social raving) [2, 232]. Therefore, there's a necessity to pay maximum attention to prepare citizens to avoid asocial standards of behavior, resisting of accepting personality's antisocial standards, values, negative roles, stereotypes of behavior which deform society, interpersonal relationships. This issue arises particularly acutely in such a megacity as the big industrial city (Krivoy Rog). The pilot research of the given problem was been holding by future teachers, 27 students of the foreign language department during the period of September-December 20014. The experiment was based on founding out the situations of asocial (delincqual) behavior, collecting information about violators and reasons of violations by the means of conversation, the explanation work, recording of the reactions to this explanation. 173 citizens of Krivoy Rog were interviewed.

It's worth mentioning, that the majority of violations are the consequences of throwing trash on the streets (47.1% issues); procrastioning (29.3%); violating traffic rules (12.9%); violating pet

owner's rules (10.7%). The next distinguished fact is that the asocial behavior is usually demonstrated by children, youth, men, women of all age groups (from 7 to 56 years old) belonging to all education level (higher education as well as ungraduated secondary education).

According to psychologist (G. Avanesov, L.Orban-Lembrik), the asocial behavior is the attempt to solve inner-personal and outer conflict by the way of abandoning common standards and values and producing own ones. However, this abandoning develops from pedagogical uncare (or lack of attention to the problem), unsuccessful environment, negative influence of microenvironment, psychological abnormality, tendency to affective reactions, etc). The reaction to explanation work was significant to the experiment participants. In the most of cases the reaction was justificative-shameful («was rushing to the train», «there was no trash can», «was rushing to finish during a short break», «threw the apple waste – it will be decomposed in the soil very fast», «didn't want to put a candy paper in the pocket», «the dog is calm, that's why out of leash», «I procrastinate because everybody does»), aggressive-emotional («it's not your business», «Who are you to be explained to?»), «People here are worse than animals, they are to be leashed») was faced less frequently.

The discussion of hold experiment with the students gave the opportunity not only to distinguish and systematize the conditions of overcoming the ranging but also to teach future teachers forms and methods of fighting with asocial behavior.

First of all this systematic explanation work about standards of behavior among students and their parents, which is based according provident activity, social developmental situation, new aspects of the age. The analysis of bringing up event thematic in the city schools, observed by students in 2014 studying year, distinguished surprising result: attention is not given to the problems to behavioral culture, communication, maintaining interpersonal relations, ways to solve conflicts almost in no school as well as in in no age group. All thematic of bringing up events of schools is considers acquainting with historical events, charitable activity, discussion of studying success, entertainment.

For developing skills of social behavior students should be involved in the practice of mastering them. For example, the method of «the publicity of the act»: when a person who constantly violates the standards of living, is being involved in the explanation work with other people about unacceptance of these violations. Or acquaintance with constructive manipulative methods: changes of the group opinion, the method «foot at the doorstep», the using of order principle, the practice of acceptance of written obligations, using of connotations.

The seeking for stimulus in this work will be effective. It can be possible to influence the changes of behavior, increasement of social ties and positive social person's experience, rising of social success and adaptation level. The following ways and methods, offered by practical psychologists, are analyzed and displayed in a group monography by lectures of the general and developmental psychology department and integrated to the practice of work with future teachers [3].

Список використаних джерел

1. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ /В.А.Толочек. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 320 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : У двох книгах // Книга 1. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Київ : «Либідь», 2004. – 574 с.
3. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія /Н.М. Токарева, А.В. Шамне, Н.М.Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.

Н.П. Панчук,

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
nataliapanchuk697@gmail.com*

Регуляторний вплив цінностей на самоактивність особистості

Будь-якого рівня, навіть, найелементарніша самоактивність (активність) особистості спонукається певною причиною, яку можна назвати цінністю, тобто тим, що має певну вартість для конкретного суб'єкта.

Говорячи про цінності як регулятор самоактивності (на відміну від активності) слід мати на увазі й те, що як об'єктивне явище, феномен, незалежний від свідомості й волі конкретного, реального індивіда, водночас мають бути репрезентовані у свідомості й сфері потреб реального суб'єкта самоактивності як те, що є для нього особисто суб'єктивно значущим, а тому й справляє стимулюючий «зацікавлюючий» вплив. Ціннісні орієнтації є «потребовим», суб'єктивно значущим утворенням у структурі свідомості й самосві-

домості людини, що зумовлює чимало її сутнісних характеристик як особистості, у тому числі самоактивність.

Однією із провідних детермінант самоактивності особистості у виховному процесі є система ціннісних орієнтацій, що внутрішньо визначає напрям і зміст самоактивності, її мотивацію. Водночас слід підкреслити, що певна система цінностей втілюється, опредметнюється у тих чи інших конкретних феноменах, котрі пов'язані з відповідними формами життєдіяльності, у якій здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення із «явища зовнішнього» у «явище для себе», тобто відбувається переведення суспільних цінностей у суб'єктивно значущі цінності для даного індивіда.

З цих положень випливає припущення, що процес оволодіння цінностями вчительської професії у навчально-виховному процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають цілісного, значущого системного характеру і справляють регуляторний вплив на самостійність особистості.

Особливо важливим для нас було положення про те, що, поперше, залежно від того, наскільки забезпечується можливість безпосередньої участі в апробації цінностей, їх трансформації, наданні їм нових смислових відтінків, тобто якою мірою індивіди виступають як «співтворці» суспільних цінностей; по-друге, залежно від того, якою мірою такі цінності включені в реальний життєвий контекст (тобто, чи є вони реальними життєвими цінностями у конкретному соціальному середовищі, чи, можливо, лише декларованими, і внаслідок цього такими, що фактично не мають належної спонукальної сили).

Аналіз і розробка системи способів оволодіння педагогічними цінностями ґрунтувалися на теоретико-методичних положеннях проблеми особистісно зорієнтованого виховання І.Д.Беха, В.А.Роменця стосовно психології творчості та М.Й.Боришевського, котрі стосувалися становлення самоактивності учнів.

Система розширення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя розроблена нами у вигляді спецкурсу «Психологія ціннісних орієнтацій», який включав в себе теоретичну та практичну частини. В основу практичних занять покладено системоутворюючий фактор самопізнання як провідного компоненту інтеграції психологічних знань у свідомість майбутнього вчителя, на основі якого відбувається перенесення смислів і значень на дії і вчинки, підвищення самоактивності та врешті особистісне зростання, яке передбачає і розширення ціннісних орієнтацій. Саме самопізнання та адекватне самооцінення виступають важливими умовами розширення ціннісних орієнтацій, самоактуалізації особистості. Вони обов'язково пе-

редують не тільки процесам самовиховання і самореалізації, але й кожному окремому актові цілепокладання. Якщо людина не встигла ще сама розібратись в тому, до чого вона прагне, що є смислом її життя, що їй потрібно, якою вона прагне бути у ставленні до людей і до себе самої, які якості їй слід розвивати, а яких рішуче позбавлятися, то це є свідченням відсутності свободи самоздійснення та цілісної самоактуалізації такої особистості. Практична частина спецсеминару являє собою одну із модифікацій тренінгу, оскільки зберігає всі його ознаки: дотримання принципів групової роботи, спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в усвідомленні, переоцінці та розширенні цінностей, просторова організація, застосування активних методів групової роботи, об'єктивація суб'єктивних пошуків і емоцій, вербалізована рефлексія, клімат психологічної близькості.

Активне групове навчання є ефективним, оскільки забезпечує таку систему інтерперсональних зв'язків, коли дії і судження кожного студента попадають під контроль викладача, співучасників по розширенню ціннісних орієнтацій та внутрішнього ідеального спостерігача у вигляді самоспостереження, самоконтролю, самооцінки.

Висновки. Отже, дійсно вільними і ціле покладання, і здійснення намічених на основі ціннісних орієнтацій життєвих цілей, стають при умові як формування адекватного позитивного Я-образу, так і усвідомлення співпадання ціннісних орієнтацій з життєвими цілями і планами, власної системи ціннісних орієнтацій, встановлення її пріоритетів чи співіснування в мотиваційній системі несумісних ціннісних систем, розбудови мисленнєвої моделі бажаного майбутнього та бачення шляхів і засобів його досягнення. Досвід, набутий у навчально-тренувальних групах, створює певний соціально-психологічний «імунітет», який допомагає розв'язувати складні проблеми, що виникають у міжособистісному і професійному спілкуванні практично у кожній людини. Вміння та навички, що формуються в штучно створеному соціально-психологічному середовищі, допомагають ефективно долати труднощі, збагачувати міжособистісні стосунки.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Н.М. Гончарук,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

goncharuk_nat17@mail.ru

Методи емоційного відреагування у психореабілітаційній роботі

У зв'язку з сучасними подіями в Україні, пов'язаними із соціально-психологічними наслідками військових конфліктів, зростає роль психореабілітаційної роботи у структурі психологічної допомоги населенню. Важливою складовою психореабілітаційної діяльності є емоційна підтримка та створення умов для емоційного відреагування психотравмуючих переживань.

Емоційне відреагування – це завершення емоційних переживань, викликаних витісненими зі свідомості психотравмуючими факторами, конфліктами та іншими причинами, пов'язаними з психологічними проблемами людини [1]. Емоційне відреагування, яке полягає у знятті психологічної напруги, передбачає використання спеціальних психологічних методів та прийомів.

Методи емоційного відреагування, зазвичай, застосовуються комплексно у системі з іншими методами психологічної реабілітації. Це пов'язано з тим, що емоційні порушення є системними і потребують застосування різних психологічних впливів. У кризових станах найчастіше використовують методи, пов'язані з трансформацією почуттів. Це такі методи: а) вербалізація почуттів під час індивідуального психоконсультації; б) кризова інтервенція; в) деф'юзинг; г) психологічний дебрифінг; д) психологічна саморегуляція й аутогенне тренування; е) методи психотерапевтичної допомоги (артотерапія, ігротерапія, працетерапія, піскова, раціональна, тілесна психотерапія).

Метод вербалізації почуттів застосовується під час психологічного консультації та в умовах активного соціально-психологічного навчання. Під час індивідуального психоконсультації здійснюється чуттєва сповідь, яка сприяє перерозподілу негативної енергії. Негативні почуття вербалізуються і зі сфери несвідомого

надходять до сфери раціональної, де перекодовуються й аналізуються. Водночас, перерозподіл енергії стосується й емоційного впливу на психоконсультанта – частину негативної енергії він забирає від клієнта, даючи йому змогу поступово звільнитись від психотравмуючих почуттів.

Екстрена психологічна допомога особам у стані кризи надається за допомогою методу кризової інтервенції. Він полягає у загальній підтримці та активізації процесів саморегуляції пацієнтів.

Метод відновлення емоційної сфери у посткризовий період має назву деф'юзингу і передбачає відреагування травматичних переживань та їх переосмислення під час слабоструктурованої психологічної бесіди.

У ситуації групової роботи застосовується психологічний дебрифінг – метод психоемоційного відреагування стресової ситуації у ході групової роботи з особами, які спільно пережили травматичну подію.

Під час групової роботи широко застосовуються методи та прийоми психотерапії. Арттерапія передбачає опрацювання травматичних почуттів за допомогою художнього мистецтва, музики. Ігротерапія відреагування здійснює психологічний вплив засобами ігрової діяльності. Казкотерапія має за мету застосування притч, метафор для здійснення спрямованого психологічного впливу на клієнта й зміни його філософських поглядів на життя. Працетерапія застосовує активізуючу та стресовідновлювальну дію праці з лікувальною метою та використовується як засіб переорієнтації клієнта (зниження інтенсивності емоційного переживання шляхом фізичної активності за К. Ізардом), або як засіб переспрямування енергії (механізми сублимації негативної енергії у фізичну за З. Фрейдом). Для впливу з метою зміни ірраціональних установок пацієнтів проводять раціональну психотерапію. Для лікування психіки на основі застосування дихальних та рухових вправ використовують тілесну психотерапію. Гармонізації психоемоційного стану через взаємодію з піском та водою сприяє піскова терапія. Ефективне значення має психологічна саморегуляція й аутогенне тренування – спрямований на себе психологічний вплив з метою стабілізації психічних процесів, емоційних реакцій і станів організму.

Висновки. Отже, з метою емоційного відреагування психотравматичних почуттів використовують спеціальні психореабілітаційні методи (кризову інтервенцію; деф'юзинг; дебрифінг), методи психоконсультації (вербалізація почуттів), методи психотерапії (арттерапію, ігротерапію, працетерапію, піскову, раціональну, тілесну психотерапію). Усі вони спрямовані на вільний прояв емоцій, зниження інтенсивності емоційних переживань, пошук нового ба-

чення проблеми, зміну філософської життєвої концепції та відновлення втраченого втраченого сенсу життя.

Список використаних джерел

1. Караяни А. Г. Прикладная военная психология : учеб. пособие / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. – СПб. : Питер, 2006. – 480 с .

*Prof. dr hab. Arkadiusz Marzec,
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa, Polska
damarzec@poczta.onet.pl*

Aktywizacja osób z niepełnosprawnością jako czynnik zapobiegający marginalizacji społecznej

Problemy wynikające z niepełnosprawności psychofizycznej dotyczą znacznej części społeczeństwa polskiego, dlatego jest to aktualny problem medyczny, psychologiczny oraz społeczny¹. Zmiany polityczno-społeczne oraz gospodarcze w naszym kraju spowodowały wiele niekorzystnych zjawisk, które dotknęły przede wszystkim osoby słabsze, które ze względu na obniżenie sprawności funkcjonalnych organizmu mają ograniczone zdolności adaptacyjne i szanse uzyskania awansu społecznego.

Niepełnosprawność człowieka pociąga za sobą trudności w funkcjonowaniu fizycznym i społecznym, co uniemożliwia realizację celów życiowych i pełną adaptację społeczną. Jak wynika z badań² osoby te przejawiają wyższe poczucie wyuczonej bezradności niż osoby pełnosprawne, co prowadzi do spadku samooceny i blokowanie potrzeby aktywności. Nagła utrata sprawności powoduje głęboki uraz psychiczny, co prowadzi do nadmiernego obciążenia mechanizmów regulacyjnych, silnego i długotrwałego stresu, pobudzenia emocjonalnego, co skutkuje ograniczeniem kontaktów z innymi ludźmi.

Problemy społeczne związane z niepełnosprawnością obejmują wszystkie aspekty życia ludzkiego, zmniejszone zostają szanse edukacyjne, zawodowe, towarzyskie, a długotrwałe zablokowanie

¹ Według danych GUS uzyskanych w 2011 r. z Narodowego Spisu Powszechnego 12,2% społeczeństwa to osoby niepełnosprawne. W IV kwartale 2014 r. współczynnik aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym wynosił 27,2% .

² G. Tkaczyk, Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata, Kraków 2011, s. 79 i dalsze.

potrzeb, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, niezależności, prestiżu czy samorealizacji wyzwała stany frustracyjne i lęki.

Nieprawidłowy stosunek do siebie (zaniżona samoocena) i innych ludzi (obawa przed odrzuceniem), poczucie «inności», potęguje obawę przed osobami obcymi i wycofanie się z życia społecznego, co z punktu widzenia rehabilitacji społecznej jest zjawiskiem szczególnie niepożądanym, prowadzącym do marginalizacji czy wykluczenia społecznego.

Dlatego zagadnienia społeczno-moralne związane z ochroną osób niepełnosprawnych stają się coraz częściej przedmiotem rozważań etyków, a społeczności lokalne podejmują konkretne działania mające na celu normalizację i wyrównanie szans życiowych osób niepełnosprawnych. Podstawą tych zmian jest upodmiotowienie i aktywizacja tych osób, która umożliwi nawiązywanie relacji z innymi ludźmi i włączenie się w życie społeczności lokalnej, poprzez uczestnictwo w różnych formach działalności kulturalnej czy ruchowo-rekreacyjnej.

W ostatnich latach obserwujemy korzystne zmiany w sytuacji życiowej osób z niepełnosprawnością związane z realizacją programów wsparcia w środowiskach lokalnych. Fundamentem oraz podstawą prawną tych działań jest Ustawa o pomocy społecznej z 2004 roku, która nakłada obowiązek pomocy takim osobom i ich rodzinom. Pomoc nie może ograniczać się do przyznawania świadczeń finansowych, lecz powinna umożliwiać dostęp do różnych form aktywności, która jest określoną formą działalności człowieka wpływającą na stan zdrowia, poprawną samoocenę oraz zrealizowanie wielu potrzeb życiowych. Wysiłek dostosowany do możliwości i predyspozycji danej osoby jest niezbędnym warunkiem rozwoju człowieka i kształtowania jego osobowości, jest sposobem porozumiewania się z innymi ludźmi i poznawania otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej.

Celem tego opracowania jest przedstawienie niektórych inicjatyw lokalnych mających na celu poprawę jakości życia niepełnosprawnych mieszkańców Częstochowy i zapobieganie ich marginalizacji społecznej. Uczestnictwo dorosłych osób z niepełnosprawnością w różnych formach aktywności umożliwia przełamywanie barier społecznych i jest formą rehabilitacji.

І.М. Ревякіна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
tymail.psy@gmail.com*

Особливості застосування методу «психодрама» в роботі з підлітками

Метод психодрами на сьогодні широко застосовується в межах консультативної практики, і водночас особливої актуальності набуває у роботі з підлітками. Адже означена вікова категорія вирізняється становленням самосвідомості, самоствердженням у середовищі референтних однолітків, самовизначенням у межах оточуючого життєвого простору. Психодрама, як метод групової роботи, дозволяє активізувати у підлітків спонтанність, «позитивну» емоційну активність, самоприйняття, ціннісне самоставлення, саморефлексію, сформувати досвід продуктивної самореалізації в соціальних умовах.

Звернемося до основних положень психодрами та розуміння її можливостей у наданні психологічної допомоги у роботі з підлітками. Терапевтичний метод, автором якого є Я. Морено, включає в себе три складові: групова психотерапія, соціометрія, психодрама. Його мета – активізація і самоактивізація спонтанності та творчості. В той же час Я. Морено зазначає, що психодрама – це психо- і соціотерапевтичний метод, максимально наближений до реальності, в основі якого лежить соціометрія. Спираючись на вказане положення Я. Морено, описує типи міжособистісних взаємин: емпатія (заглиблення в емоційний світ людини, вміння відсторонитися від самого себе, ніби «обмін ролями» на емоційному рівні) та перенос як негативний аспект продуктивного спілкування, а натомість – реалістичність оцінок, виправдані очікування, подолання страхів. Психодраматичний метод по суті являє собою практичні дії у відтворенні внутрішнього світу підлітка в просторі мікросоціального середовища. Надалі відбувається спонтанне програвання в драматичній реальності окремих життєвих подій, що активізує проживання ним ціннісно-сміслових граней власної особистості [1].

Отже, психодрама – це метод, який містить у собі діагностичні, корекційно-терапевтичні, реабілітаційні та дидактичні можливості. Ігрова основа психодрами, а саме орієнтація на дію, фізична активність знижують вплив стереотипних вербально укорінених захисних й оцінних реакцій та їх вплив на поведінку підлітка. Інтенсивне використання засобів невербальної комунікації, атмосфера

довіри, відкриває можливість для спонтанного для самовираження в межах психодраматичної групи.

В той же час Я. Морено акцентує увагу на понятті «роль» і розглядає її у своїх роботах як форму функціонування, яку підліток приймає у певний момент, реагуючи тим самим на повсякденні ситуації, в яких можуть бути задіяні й інші учасники (друзі, батьки, знайомі, значущі однолітки). Зазначимо, що згідно теорії ролей Я. Морено, онтогенетичний розвиток обумовлений діями в окремих ролях (соматичних, психічних, соціальних, трансцендентних). У відповідності з цим процесом ним визначаються фази та етапи психодрами: розігрів, дія, інтеграція. Окремі етапи рольового розвитку є основою головних психодраматичних технік: дублювання, дзеркало, обмін ролями [2].

Я. Морено вважає, що розвиток спонтанності має важливе значення у формуванні особистості підліткового віку. На його думку, конструктивна спонтанність являє собою «адекватний» спосіб реагування на «нові» або «старі» ситуації в їх житті. У зв'язку з цим мета застосування методу психодрами у роботі підлітками полягає у вивільненні їх спонтанності, креативності, творчих здібностей і нахилів, що забезпечить інтеграцію, внутрішню єдність та цілісність, допоможе уникнути ригідності соціально-рольової поведінки, актуалізує ресурси задля саморозвитку і самопізнання. Саме тому ігрова сутність психодрами допомагає підліткам упорядкувати різні рольові форми поведінки (так званий «рольовий хаос»), розширити рольовий репертуар, подолати власну «дифузну» ідентичність, розкрити грані внутрішнього «Я» [3].

Отже, метод психодрами дозволяє створити безпечні та сприятливі умови для саморозкриття підлітка, розвитку його самосвідомості, а також забезпечує усвідомлення ним власної унікальності, глибокого розуміння себе і свого «Я».

Психодрама у роботі з підлітками сприяє досягненню ними особистої автономії, індивідуальної ідентичності, стимулює прийняття відповідальності за своє життя та прийняті ними рішення, актуалізує ціннісні орієнтири. За допомогою означеного методу підлітки мають можливість дослідити і знайти способи вирішення наступних проблем: негативне ставлення до себе, невпевненість у собі, низька самооцінка, ставлення до свого фізичного «Я», теперішнього, минулого, майбутнього, налагодити взаємини з дорослими та однолітками.

На початковій стадії (фаза розігріву) психодраматична робота з підлітками починається з дослідження їх актуального емоційного стану, актуалізації внутрішніх переживань «тут і тепер», що сприятиме вирішенню протиріч у системі «автономія-близькість»,

які є характерними для означеного вікового періоду. На цій стадії доречно використати вправи на рухову активність, що забезпечить зняття тілесного напруження, активізує внутрішнє самопізнання, нейтралізує психологічні захисти. Надалі слід поступово перейти від індивідуального розігріву до взаємодії в парах та утворити їх за схожістю емоційного стану, що посилює ефект «теле» (ідентифікацію), що сприятиме підвищенню мотивації до самопізнання і позитивного самоствавлення. Фаза психодраматичної дії забезпечується тематичним змістом занять, центрованих на роботі з внутрішніми проблемами підлітка з урахуванням логіки задач вікового розвитку. Спосіб проведення занять – розігрування коротких сцен із включенням метафоричних елементів (літературних, фантастичних, казкових сюжетів), що сприяють спонтанному саморозкриттю підлітка, розширюють репертуар його соціальних ролей, допомагають іншим учасникам отримувати досвід переживання в певній ролі (прогривання ролі батька, матері, брата, сестри, друзів, знайомих). Заключною є фаза аналізу, яка передбачає надання підлітками зворотного зв'язку від імпровізаційних ігор, що активізували в них вміння розпізнавати власні емоції і почуття, сприйняття себе в «нових» ролях, розширення уявлення про себе і свої межі.

Висновки. Отже, у роботі з підлітками важливим є прогривання значущих у його житті ситуацій, участь у цьому процесі референтних однолітків та отримання від них зворотного зв'язку щодо продуктивних способів самовираження і самореалізації. Психодрама також дозволяє актуалізувати процес самопізнання підлітком самого себе за рахунок здійснення ним спонтанних дій, встановлення довірливих взаємин у групі, домінування невербальних засобів комунікації та використання метафор.

Список використаних джерел

1. Морено Я. Л. Психодрама / Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – 2-е изд., испр. – М. : Психотерапия, 2008. – 496 с.
2. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено; Пер. с англ. – М. : Академический Проект, 2004. – 320 с.
3. Морено Я. Л. Психодрама / Я. Л. Морено; Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. — Москва: Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 356 с.

О.М. Чайковська,
*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
chaikovska.oksana@ukr.net*

Психолого-педагогічні чинники девіантної поведінки підлітків

Дослідження девіантної поведінки у світовій психологічній літературі представлені достатньо широко, а в сучасній вітчизняній психології і педагогіці є визначальними, тому що саме девіантна поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню й формуванню, розвитку її громадянської самосвідомості.

Питання девіантної поведінки розглядалися в працях С. Болтівця, І. Булах, Є. Змановської, Ю.Клейберг, Н.Максимової, О.Ніколенко, В.Оржеховської, В.Татенко, Т.Титаренко та ін.

Ключовим питанням у дослідженні девіантної поведінки підлітків є з'ясування її детермінованості (причин, мотивів, чинників). Психологи (С. Белічева, А.Бесєдін, О. Змановська, Ю.Клейберг, О.Наконечна, Г.Шевчук, А.Шевчук, Н.Максимова та ін.) відзначають біологічні, соціально-психологічні, педагогічні, соціальні фактори формування девіантної поведінки, але у своїх дослідженнях зосереджуються саме на соціально-психологічних факторах. Розглядаючи детермінанти девіантної поведінки, звертають увагу, насамперед, на внутрішні – психологічні, особистісні фактори, а також на їх виявлення у соціальному просторі. У своєму дослідженні ми зупиняємось, насамперед, на соціально-психологічних факторах девіантної поведінки молодших підлітків, оскільки це питання практично значуще для розроблення психокорекційної програми. При цьому слід особливо увагу звернути на проблеми розвитку особистості, які накопичуються й загострюються на етапі молодшого підліткового віку.

Для частини досліджень (особливо соціологічного, педагогічного і медичного спрямування) причин девіантної поведінки молодших підлітків властиве ігнорування провідної ролі суперечностей та зумовленої ними конфліктності, характерних для всіх рівнів психіки дитини. Наприклад, несуперечливим виглядає виклад, згідно з яким для девіантності підлітків властива генералізація і патологічна стереотипність поведінкових реакцій; перевищення верхньої межі порушень поведінки, властивих тій групі ровесників, до якої входить підліток, схильність до вчинків, що призводять до соціаль-

ної дезадаптації (О. Лічко [1999]). У соціологічних роботах динаміку девіантної поведінки підлітків розглядають у залежності від структури і функцій сім'ї, трансформації способу життя і ціннісних орієнтацій підлітків, неефективної організації дозвілля (С.Татарова [4, с. 14]).

У багатьох дослідженнях знаходимо вказівку на певні суперечності, породжену ними конфліктність як на джерело девіантної поведінки, проте ці матеріали носять несистематизований, фрагментарний характер. Зокрема, фактор сімейного виховання і фактор індивідуальної психологічної схильності до девіантної поведінки розглядаються, як правило, у кожній роботі з девіантності, але відокремлено один від одного. На наш погляд, важливо дослідити їх суперечливе (конфліктне) співвідношення і поєднання.

Низка досліджень прямо вказує на різноманітні невирішені суперечності (між потребою у самоствердженні й можливістю її задоволення, самоставленням і ставленням дорослих, між самооцінкою і оцінкою групи, вимогами групи і своїми установками) як глибинне джерело девіантної поведінки підлітків (О.Бовть, Л.Божович, І.Булах, Т.Драгунова, Е.Еріксон, В. Ілійчук, Г.Тард, З.Фройд, Е.Фромм та ін.).

Суперечності кожного вікового періоду стали принципом і отримали докладне висвітлення в епігенетичній періодизації розвитку особистості Е.Еріксона [3]. Перехід до нової фази розвитку відбувається у формі кризи, яка має закономірний характер і за своїм змістом є процесом подолання суперечностей розвитку, характерних для попередньої фази. Кожна з восьми життєвих фаз завершується сприятливо лише за умови подолання основних суперечностей. Якщо суперечності віку не знаходять свого вирішення, то розвиток особистості відхиляється від норми.

Висновки. Отже, слід зазначити, що існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що обумовлюють генезис девіантної поведінки підлітків. А саме: індивідуальний чинник, який діє на рівні психобіологічних передумов девіантної поведінки, які ускладнюють соціальну та психологічну адаптацію індивіда; педагогічний чинник, який проявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання; психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі, і який, перш за все виявляється в активно-виборчому відношенні індивіда до середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, до психолого-педагогічних впливів сім'ї, школи, громадськості; соціальний чинник, який визначається соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Драгунова Т. В. Подросток / Т.В. Драгунова. – М. : Знание, 1976. – 96 с.
3. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э. Эриксон; перевод, науч. ред. и примеч. А. А. Алексеева; [Статьи Д. Элкинда, Сони на В. А.]. – СПб. Балашиха : Психол. центр «Ленато» : Фонд «Унив. кн.», 1996. – 589 с.
4. Татарова С.П. Девиантное поведение подростков и социальные технологии его профилактики в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора социолог. наук: спец. 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы» / С.П. Татарова. – Улан-Удэ, 2007. – 45 с.

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Н.М. Дідик,

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи,*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
aspirantka000@gmail.com*

Особливості надання соціально-психологічної допомоги мігрантам

У теперішній соціально-політичній ситуації актуальною постає проблема міграції. Управління з координації гуманітарних питань ООН відзначає складну ситуацію, що склалася у постраждалих від конфлікту районах Донбасу. У звіті Управління зазначається, що за даними Міністерства соціальної політики, більше 850 тис. людей переїхали в іншу частину країни через конфлікт. Ще 600 тис. людей виїхали з країни. Тому для мігрантів актуальним стає надання соціально-психологічної допомоги.

Завдання першої психологічної допомоги мігрантам – формувати відчуття безпеки, зв'язку з іншими людьми, спокою і надії; сприяти доступу до соціальної, фізичної та емоційної підтримки; зміцнювати віру в можливість допомогти собі та оточуючим [3, с. 7]. Важливою є психологічна адаптація та реабілітація мігрантів, яка повинна бути спрямована на подолання негативних психологічних наслідків причин, що спонукали людину залишити колишнє місце проживання, створення умов і можливостей для подальшого, активного і повноцінного життя. Створення умов, необхідних для успішної інтеграції мігрантів у нове для них суспільство передбачає прийняття заходів для досягнення соціальної рівності мігрантів і місцевого населення, створення системи міжкультурних комунікацій, надання необхідної допомоги для включення мігрантів у нове соціальне і культурне середовище.

У своїх дослідженнях Р. Бандура зазначає, що практична соціальна робота з мігрантами передбачає такі основні напрямки [1]:

1. Соціальний напрямок: проведення соціальних консультацій та заходів соціальної реабілітації; сприяння мігрантам в одержанні пенсій та інших виплат; організація груп самопомоги і взаємодопомоги, культурно-дозвілєвої роботи з людьми похилого віку й

інвалідами з числа мігрантів; вирішення питань бездомності та дитячої безпритульності.

2. Соціально-інформаційний напрямок: інформування мігрантів щодо діяльності соціальних служб; збір інформації про мігрантів; інформування громадськості щодо проблем мігрантів; сприяння адекватному висвітленню теми міграції в ЗМІ.

3. Соціально-психологічний напрямок: психологічне консультування; психологічна корекція і допомога в соціальній адаптації; психологічна допомога в гострих кризових ситуаціях та в умовах післятравматичного стресу; психопрофілактика стресів; психологічні тренінги з мігрантами; навчання аутотренінгам і психологічній саморегуляції; психологічна діагностика розвитку дітей із родин мігрантів; психологічне консультування у зв'язку зі здобуттям нової спеціальності.

4. Соціально-педагогічний напрямок: проведення консультацій з питань виховання дітей; соціально-педагогічна робота з дітьми та підлітками; соціально-педагогічна допомога дітям і підліткам, які мають проблеми з навчанням; контроль за одержанням освіти дітьми і підлітками з родин мігрантів; професійне консультування і сприяння одержанню професійної освіти підлітками й молоддю з числа мігрантів.

5. Соціально-правовий напрямок: захист прав мігрантів; надання мігрантам інформації про їхні права; соціально-правове консультування.

6. Медико-соціальний напрямок: медико-соціальне консультування; надання долікарняної медичної допомоги; сприяння мігрантам у проведенні диспансеризації; соціально-психіатрична діагностика; сприяння в придбанні ліків; виділення фінансової допомоги на лікування.

7. Соціально-економічний напрямок: консультації з соціально-економічних питань; надання фінансової допомоги, допомоги продуктами харчування.

8. Соціально-трудоий напрямок: сприяння в одержанні роботи, відкриті власної справи; консультування з питань працевлаштування, зайнятості й профорієнтації; допомога в професійній перепідготовці.

В Україні з 1996 року діє Представництво Міжнародної організації міграції, діяльність якого спрямовано на сприяння усвідомленню можливостей і проблем міграції в українському контексті. Завданням представництва є: протидія торгівлі людьми, використання потенціалу розвитку трудової міграції для окремих мігрантів і України, сприяння культурному розмаїттю та інтеграції мігрантів, надання медичних послуг та інформаційної бази мігрантам, управління міграційними переміщеннями [2].

Р. Бандура описав такі перспективні напрямки поліпшення ефективності соціальної роботи з мігрантами: розвиток зв'язків із міжнародними організаціями, що займаються проблемами міграції; розробка оптимальної структури щодо діяльності установ соціальної допомоги мігрантам; організація підвищення кваліфікації фахівців щодо роботи з мігрантами; проведення соціологічних і маркетингових досліджень проблеми; організація соціальної реклами міграційної політики; розробка правових основ надання мігрантам пенсій та фінансової допомоги; організація курсів і семінарів щодо професійної перепідготовки мігрантів [1].

Список використаних джерел

1. Бандура Р. Соціальна робота з мігрантами / Роман Бандура // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – Рівне : Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2014. – № 1. – С. 81–84.
2. Інформаційний ресурс для громадян : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://migrants.gov.ua/static/download?locale=uk>. – Назва з екрану.
3. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги переміщеним особам / О.Л.Іванова. – Київ, 2014. – 44 с.

С.В. Куриця,

*соціальний педагог навчально-виховного комплексу №8,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
svetlana_kurica@mail.ru*

Важливість надання соціально-психологічної допомоги вимушеним переселенцям

За даними низки досліджень, у Донецькій області майже 40% дітей віком 7-12 років та більше половини дітей віком 13-18 років стали безпосередніми свідками подій пов'язаних з війною. Багато з них бачили танки та іншу важку військову техніку, бої та сутички, побиття знайомих людей, стали безпосередніми свідками погроз застосування зброї. Деякі діти бачили навіть вбитих і поранених. 76% дітей віком 7-12 років та 43% дітей віком 13-18 років відчували страх, коли ставали свідками вищеписаних подій.

Спираючись на вищезазначені дані, можна сміливо говорити про суттєве підвищення ролі та значення професійної діяльності працівників психологічної служби системи освіти як практичних психологів, так і соціальних педагогів.

Сьогодні зростає необхідність свідомої активності керівників навчальних закладів, спрямованої на підтримку, регулювання і формування здорового соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі і закладі загалом.

З метою подолання негативних психологічних наслідків для всіх учасників навчально-виховного процесу з приводу подій, що відбуваються в країні, необхідна тісна взаємодія керівника навчального закладу та фахівців психологічної служби.

Опираючись на досвід низки країн, які перебували в конфліктних ситуаціях, можна говорити, що значне зростання насильства в збройних протистояннях призводить до збільшення випадків прояву домашньої агресії та насильства стосовно жінок і дітей як у період розгортання самого конфлікту, так і по його завершенні.

Невідкладної, виваженої та високопрофесійної допомоги потребують жінки та діти із соціально незахищених категорій, сім'ї, члени яких загинули або були поранені в ході трагічних подій, зокрема, вдови, які залишилися єдиними годувальниками родин, сім'ї військовослужбовців, які стають внутрішніми мігрантами. Надзвичайної уваги потребують діти із сімей, в яких загинули їхні рідні та близькі, друзі і знайомі. Працівникам психологічної служби необхідно знати про такі сім'ї, своєчасно надати необхідну психологічну та соціально-педагогічну допомогу.

Загалом, складність сьогоденішньої ситуації пояснюється ще й тим, що військоове протистояння триває, і важко передбачити час та спосіб його завершення. Все це, безперечно, посилює тривожні настрої в суспільстві, страхи, розчарування і вимагає адекватної роботи працівників психологічної служби.

З метою профілактики або мінімізації негативних наслідків конфліктних подій важливо формувати знання у дітей, батьків та педагогічних працівників про ситуацію, що склалася. Особливо це стосується необхідності відстеження нових законів та інших нормативно-правових актів, які приймаються з метою захисту та надання допомоги особам у складних життєвих обставинах. Своєчасне донесення такої інформації до дітей, батьків та педагогічних працівників сприятиме зверненню по допомогу осіб які її потребують, водночас запобігаючи більш складним наслідкам перенесених подій.

Висновки. Буремні події, які відбуваються в нашій країні, показали значення і велику цінність окремої особистості та її роль у суспільно-історичних змінах. Стала очевидною необхідність надання соціально-психологічного захисту і психологічної допомоги як окремим людям, так і цілим соціальним групам, та підтримка віри в краще майбутнє.

О.М. Назарук,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології,

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Oksana_nazaruk@ukr.net

Теоретичний аналіз проблеми відповідальності професіонала в особливих умовах діяльності

Впродовж усього процесу формування та розвитку людини як гармонійної особистості, вона є включеною у відповідні до вікового цензу види діяльності, які змінюють один одного у соціальному середовищі. Соціально-прийнятні види діяльності, в тому числі й професійна діяльність, впливають на особистість, і завдяки цьому відбувається психологічний та соціальний розвиток упродовж життя. Головне, що людина має можливість проявити себе через дії, вчинки, досягнення, розкрити свої особистісні якості. Проблема становлення особистості професіонала у процесі професійної діяльності залишається актуальною. Робота та прийняття ним важливих рішень у системі «людина-людина» або «людина-машина» в умовах підвищених ризиків та навантажень залежить не тільки від знань та умінь, а й від професійно-важливих та особистісних якостей, зокрема, відповідальності. Ключовим аспектом виступає те, як професіонал буде виконувати свої професійні обов'язки, коли специфіка самої діяльності (військовослужбовці, правоохоронці, пілоти, оператори, рятувальники) припускає потрапляння у непередбачувані ситуації та працю в особливих умовах професійного середовища.

Так, у соціально-психологічних дослідженнях часто використовують як взаємозамінні поняття «середовище» та «ситуація» для позначення певних соціальних умов, які безпосередньо впливають на людину у процесі життя та діяльності. Інший погляд на взаємодію цих понять пропонує інтегративно особистісно-ситуаційний підхід, який визнає не стільки умови, скільки особливості самої людини. В межах такого підходу враховують, що люди відрізняються за ступенем прояву особистісних особливостей у різних ситуаціях; люди з певними особистісними особливостями схильні обирати певні типи соціальних ситуацій; різні ситуації можуть гальмувати або сприяти проявам індивідуальних відмінностей людей (Грішина Н.), які більше стосуються саме особистісних властивостей особистості. Проте, у будь-якій складній ситуації професійне середовище вимагає від людини застосування особистісних та професійних якостей на однаково високому рівні, щоб забезпечити ефективність виконання завдань.

Порівняння двох вище зазначених понять показує їх зв'язок і водночас відмінність. Так, середовище – це комплекс певних умов, зовнішніх сил та стимулів, що впливають на індивіда (Блум Б.), тобто умов, які постійно супроводжують людину в процесі її життєдіяльності або професійної діяльності. На відміну від середовища, ситуація – це не стільки сукупність елементів об'єктивної реальності, скільки продукт і результат активної взаємодії особистості й середовища (Філіппов А., Ковальов С.), що спонукає та опосередковує активність людини. Отже, поняття ситуації є близьким до поняття середовища, але вони не являються тотожними (Ніколов Л., Грішина Н.), оскільки саме ситуація сприяє розкриттю певних особистісних властивостей людини, особливо у складних умовах професійного середовища.

Зрозуміло, що середовище і ситуація можуть містити сприятливі та несприятливі чинники, які особистість сприймає для себе як позитивні або негативні і певним чином діяти, що матиме для неї відповідні наслідки. За даними багатьох учених ситуація: завжди обмежена у часі, вона короткочасна; спонукає людину до невідкладної активності; завжди суб'єктивна (це «чиясь» ситуація), тому вона стимулює людину до досить оперативної інтерпретації і отримує певне значення (Титаренко Т., Ніколов Л., Шибутані Т.), і ситуацію потрібно своєчасно оцінити та прийняти відповідні адекватні рішення.

Так, у непередбачуваній ситуації, що відбулась, коли не вистає можливість власними ресурсами адекватно для себе її означити, у людини може спрацювати «аварійний механізм» психологічного захисту. Такий захисний механізм запускається, коли при важкому стресі через небезпеку для життя відбувається заперечення людиною власних неприємних почуттів. І навпаки, коли у подібному стані розповідь людини про смертельну небезпеку носить ейфорійний характер, тобто така ситуація сприймається як пригода зі щасливим закінченням (Воробйов В.). На відміну від буденного, повсякденного життя, особливі умови діяльності налаштовують професіонала на постійне включення у різноманіття непередбачуваних ситуацій, які необхідно адекватно оцінити та означити, надати їм певного сенсу. Невідповідність змісту ситуації та обставин може відбуватись, коли людина не готова у своїй життєдіяльності зустрічатись з надскладними ситуаціями, на відміну від професіоналів, які працюють у складних умовах. Виходить, особливі умови праці вимагають включення усіх сфер особистості, особливо це стосується когнітивної сфери, щоб означити реальність і визначити як правильно діяти, та емоційно-вольової сфери, щоб активно й адекватно діяти у ній, а також прояву відповідального ставлення до своїх обов'язків.

У наукових дослідженнях, присвячених особливостям виконавчої діяльності та активності професіонала, серед необхідних складників ефективного виконання діяльності було виділено відповідальність, різні її рівні. У психологічній літературі розуміють «відповідальність»: 1) як переживання почуття обов'язку (Журавльов О.); 2) як узятє зобов'язання (Титаренко Т.); 3) як гарантування досягнення потрібних цілей діяльності (Голіков Ю.); 4) як усвідомлене прийняття та здійснення потрібних результатів діяльності (Голіков Ю., Журавльов О.); 5) як здатність усвідомлювати свої почуття, потреби та реалізовувати їх, розуміти цінності та відстоювати їх (Титаренко Т.); 6) як контроль над діяльністю суб'єкта з точки зору виконання прийнятих норм та правил (Ярошевський М., Петровський А.). Отже, відповідальність може виступати, по-перше, як риса особистості – її внутрішнє надбання у процесі життєдіяльності, по-друге, як сформована іншими професійно-важлива якість у процесі професійної діяльності. Так, у психологічній літературі радянського періоду підкреслювалась саме важливість психолого-педагогічного впливу групи, колективу: по-перше, на процес формування у її членів самокритичної та адекватної оцінки ступеня особистої відповідальності за результат спільної праці, по-друге, на прийняття відповідальності за успіх або невдачу у спільній діяльності. Власне, відповідальність людини може супроводжувати процес та всі етапи будь-якої діяльності, яку вона виконує самостійно або у команді з іншими людьми.

Як риса особистості, відповідальність формується у процесі суспільної діяльності у результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм та правил (Ярошевський М., Петровський А.), які передаються людині шляхом навчання та виховання. Зрозуміло, що родина, як первинне соціальне середовище та інші соціальні інститути, в яких знаходиться особистість, демонструють морально-правове ставлення людини до інших людей, до правових норм та своїх обов'язків. Такий зовнішній вплив займає особливе місце у формуванні відповідальності, але й важлива власна усвідомлена готовність особистості брати на себе зобов'язання та виконувати їх. І формування внутрішнього контролю у формі саморегуляції відбувається під час включення особистості у провідні види діяльності відповідно до свого вікового періоду і більш яскраво проявляється ця риса на певному рівні у професійному середовищі.

Висновки. Отже, відповідальність виступає як особистісна та професійно-важлива риса, ступінь прояву якої варіюється в межах від безвідповідальності до відповідальності й розкривається у ставленні суб'єкта діяльності до своїх обов'язків і праці незалежно від її умов. Тому проблема відповідальності професіонала, праця якого

відбувається у складних умовах, окреслює багато теоретичних питань, що стосуються особистості професіонала і ступеня складності завдань професійного середовища. Крім того, виступає проблема зв'язку адекватності прийняття рішень професіонала в особливих умовах з рівнем його відповідальності, що також потребує подальшої теоретичної розробки та аналізу.

О.М. Шемчук,

*здобувач, Національна академія Державної прикордонної служби
України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
Puziaka11@ukr.net*

Гендерні аспекти професійного мислення жінок- військовослужбовців Державної прикордонної служби України

Одним із основних обов'язків держави є забезпечення гендерної рівності як показника та ознаки розвиненого громадянського суспільства, відповідності його європейським стандартам та включення гендерного компоненту у всі сфери суспільного життя: у політику, економіку, культуру, а також оборонну сферу, зокрема, життєдіяльність Державної прикордонної служби України.

Гендерна політика у Державній прикордонній службі України є складовою загальної гендерної політики у державі, її проєкцією на військове середовище. Таку політику у суспільстві визначають як комплексну, цілеспрямовану діяльність держави, міжнародних і недержавних організацій, яка здійснюється ними на національному і регіональному рівнях, та спрямована на інтегрування гендерного підходу в усі сфери політики як засіб ліквідації всіх форм дискримінації за ознакою статі й досягнення рівного розподілу економічних, соціальних і політичних ресурсів між жінками і чоловіками. Відправним терміном проблем гендерної політики є поняття «гендер» [1].

Світовий досвід військового будівництва свідчить, що процеси функціонування та розвитку сучасних армій не відбуваються поза участі жінок. Слід зазначити, що за статистичними даними досить великий відсоток жінок-військовослужбовців проходить службу у різних військових формуваннях. Так, сьогодні у Збройних Силах України проходять службу понад 15 000 жінок, з них приблизно 2000 – офіцери, 15 000 – військовослужбовці військової служби за контрактом, приблизно 400 дівчат навчаються у вищих військових

навчальних закладах. Тобто, загальна кількість військовослужбовців-жінок становить біля 15 % від загальної чисельності військовослужбовців Збройних Сил України, що перевищує відсоток жінок у деяких державах-учасницях НАТО [2]. За даними відділу з питань взаємодії із ЗМІ та зв'язків з громадськістю Державної прикордонної служби, нині в Державній прикордонній службі на різних посадах працює майже 8,5 тисяч жінок, які складають 25% від загальної кількості персоналу відомства. Жінки у військових одностроях якісно несуть службу у прикордонних підрозділах, і нерідко є надзвичайно вмілими керівниками та старанними підлеглими і, що не менш важливо, прикладом для колег-чоловіків [4]. Для порівняння, частка жінок у збройних силах Туреччини складає – 0,2 %, Польщі – 1 %, ФРН – 7 %, Литви – 12 %, Франції – 13 %, Естонії – 15 %, Латвії – 15 %, Канади – 15 %, США – 15 %, Іспанії – понад 20 %, Ізраїлю – 35 % тощо. За роки миротворчої діяльності України у складі національних контингентів пройшли службу близько 50 українських військовослужбовців-жінок. Але до цього об'єктивного, закономірного процесу не можна підходити з позицій штучного, механічного дотримання балансу гендерного представництва на армійських керівних посадах, його безмежного збільшення, а тим більш досягнення гендерного паритету у війську, впровадження гендерних квот на кшталт 50 % на 50 %, чи 30 % на 70 % тощо. Гендерна рівність є одним із найважливіших аспектів загальнолюдського принципу рівності, який безпосередньо співвідноситься з правовим статусом людини і громадянина, розповсюдженням на Державу прикордонну службу України. Його складниками виступають: рівні права, рівні свободи, рівні обов'язки військовослужбовців (жінок і чоловіків), врахування особливостей (фізіологічних, анатомічних, психологічних та ін.) статей у правовому регулюванні, система засобів гарантування рівності статей у державі. Але така постановка питання не означає, що фізичні, фізіологічні можливості жінок не можуть обмежувати їх фахові можливості. Хоча рівність статей і може бути достатньо повною і всебічною, але усе ж таки не абсолютною.

Серед основних причин дотримання органами військового управління вибіркового характеру доступності для жінок військової діяльності називають: наявність психофізіологічних обмежень жіночого організму; існування нормативних обмежень чи заборон доступу жінок до експлуатації озброєння і військової техніки (бойової діяльності); дотримання вимоги щодо забезпечення оперативної сумісності з військовослужбовцями чоловічої статі. Особливістю гендерної політики у Державній прикордонній службі України є розв'язання проблеми гендерної рівності в інституційно-оптимальних для збереження обороноздатності держави формах. Упрова-

дження принципу гендерної рівності військовослужбовців-жінок у Державній прикордонній службі України знаходиться у площині безпосередньої залежності цього питання від вимог забезпечення високого рівня боєздатності, збереження бойових можливостей військ (сил) та їх належної бойової готовності [3].

Пріоритетним до подальшого вивчення питанням адаптування жінок військовослужбовців Державної прикордонної служби України до проходження служби у особливих умовах є формування у них професійного мислення з урахуванням гендеру, що дасть їм у подальшому можливість використовувати свої когнітивні особливості підчас несення служби з охорони Державного кордону.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми гендерної політики у Збройних Силах України : Навчально-методичний посібник / [В.П. Кротиков, В.Л. Топальський, В.М. Малюга та ін.]; за заг. ред. Б.П. Андрусюка. – К. : НДЦ ГП ЗС України, 2011. – 112 с.
2. Гендерна політика у Збройних Силах України: проблеми теорії та практики : монографія / Мін-во оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України; В.П. Кротиков, В.М. Малюга, В.Л. Топальський та ін. / за заг. ред. О.М. Олійника. – К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. – 334 с.
3. Гендер і державна політика : Навч. пос. / Упоряд. П. Ренкін; Пер. з англ. – К. : Основи, 2004. – 394 с.
4. Наша газета. Режим доступу : net. /точка доступу <http://nashagazeta.net/2012/03/07/>

Наукове видання

**Актуальні проблеми психології особистості
та міжособистісних взаємин**

Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції

23 квітня 2015 року

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

Головний редактор

С.Д. Максименко

Відповідальний секретар

Л.А. Онуфрієва

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 16,04.

Тираж 300 пр. Зам. № 452.

Надруковано ФОП Дегтяр А.Ю.

61000, м. Харків, вул. Якіра 1-Б, кв. 1

(свідоцтво серія В02 № 993878 від 3.08.2009 р.)