

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
РЯЗАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ С. О. ЄСЕНІНА
УНІВЕРСИТЕТ МАРІЇ КЮРІ-СКЛОДОВСЬКОЇ В ЛЮБЛІНІ
ЦЕНТР СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ ТА АНАЛІТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО:
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

МАТЕРІАЛИ І МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-
КОНФЕРЕНЦІЇ

(13 травня 2014 року)

**PERSONALITY AND SOCIETY:
METHODOLOGY AND PRACTICE OF MODERN PSYCHOLOGY**

I INTERNATIONAL INTERNET CONFERENCE
BOOK OF ABSTRACTS

(May 13, 2014)

Луцьк
2014

УДК 316.61(082)

ББК 88.52я43

О-75

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 11 від 24 квітня 2014 року)*

Редакційна колегія:

Заскіна Л. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (головний редактор);

Вірна Ж. П. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кульчицька А. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (відповідальний редактор);

Мудрик А. Б. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Федотова Т. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Мітлош А. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Соловей О. А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Філіппова І. Ю. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології :
О-75 матеріали I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2014 р.) = Abstract I
International Scientific & Practical Internet Conference (May 13, 2014) / за заг.
ред. Л. В. Засекиної, А. В. Кульчицької. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 180 с.

У виданні вміщено матеріали наукових розвідок учасників I Міжнародної інтернет-конференції «Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології». Розкрито актуальні питання психології особистості, зокрема методологічних засад дослідження особистості, особистості в умовах інформаційного, політико-правового, організаційно-економічного суспільства, міжкультурного й освітнього простору.

Рекомендовано науковцям, викладачам, аспірантам, учителям, методистам, студентам.

УДК 316.61(082)

ББК 88.52я43

© Маліневська І. П. (обкладинка), 2014

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ

<i>Грицюк І. М.</i> СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНІ КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА ..	9
<i>Кононенко А. О.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	11
<i>Кононенко О. І.</i> ПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТРАДИЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ.....	13
<i>Магдисюк Л. І.</i> СТЕРЕОТИПНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ОСІБ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ	15
<i>Мельник А. П.</i> АГРЕСІЯ У ПІДЛІТКА, ЯК РЕАКЦІЯ НА ПСИХОТРАВМУЮЧУ СИТУАЦІЮ	18
<i>Фомина Н. А., Пастухова М. В.</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МУЖЧИН, ЯВЛЯЮЩИХСЯ ОТЦАМИ.....	21
<i>Чміль І. Л.</i> ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ.....	23

СЕКЦІЯ 2: ОСОБИСТІТЬ У УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

<i>Атаманчук Н. М.</i> КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ	27
<i>Кальба Я. Є.</i> ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ У СУЧАСНОМУ МЕДІА- ПРОСТОРІ	30
<i>Орлов С. О.</i> ВПЛИВ МАС-МЕДІА НА ПРОСОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ	32
<i>Сітцева М. В.</i> РОЛЬ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	35
<i>Шишкіна Х. Ю.</i> ІНФОРМАЦІЙНА ПОЗИЦІЯ У СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ	38

СЕКЦІЯ 3: ОСОБИСТІСТЬ В СИСТЕМІ ПОЛІТИЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН

Нічай-Дронг М.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В СІМ'Ї З ВИСОКИМ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИМ СТАТУСОМ 43

Широчук І. О.

ЕКОНОМІЧНА СВІДОМІСТЬ І ЕКОНОМІЧНЕ МИСЛЕННЯ..... 46

СЕКЦІЯ 4: ОСОБИСТІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЯХ ТА НА РИНКУ ПРАЦІ

Забужко І. Я.

ЧАСОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 49

Крижановська З. Ю., Мітлош А. В.

ПОТРЕБОВО-МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА..... 51

Kulchytska A.

PROFESSIONAL DEGRADATION: SOCIAL PSYCHOLOGICAL ASPECTS 54

Малімон Л. Я.

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА У СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ..... 56

Мисковець О. В.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ 59

Мудрик А. Б.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА..... 62

Павлюк Т. М.

ВИБІР ПРОФЕСІЇ СУЧАСНИМИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ 65

Фенина О. Я.

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОМЕНЕДЖМЕНТ ОСОБИСТОСТІ 68

Фролова О. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ УСТАНОВОЮ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ..... 70

Швайко О. В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА У СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ..... 73

СЕКЦІЯ 5: ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ КРИЗИ ТА КОНФЛІКТУ

<i>Wojciechowska L.</i> SYNDROM PUSTEGO GNIAZDA W ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI.....	78
<i>Адамкович-Петти А. Г.</i> НАРАТИВНІ ПРАКТИКИ В РОБОТІ З РАННІМИ СПОГАДАМИ.....	80
<i>Василюк О. П.</i> ЗНАЧЕННЯ ТИПУ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТРАТЕГІЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ ТРАВМАТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ.....	83
<i>Голубенко О. І.</i> ДОВГОТРИВАЛІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ (НА ПРИКЛАДІ УЧАСНИКІВ ЛІКВІДАЦІЙНИХ РОБІТ НА ЧАЕС).....	86
<i>Савінова О. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	89
<i>Філіппова І. Ю., Приймак О.</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР СТРИМУВАННЯ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ.....	91
<i>Ширококорадюк Л. А.</i> ЛИХОСЛІВ'Я ЯК ПРИЧИНА КОНФЛІКТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ І УЧНЕМ.....	94

СЕКЦІЯ 6: КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

<i>Власюк Д. П., Нестерак Г. В.</i> ЗВ'ЯЗОК ШВИДКОСТІ ПЕРЕРОБКИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ З ПОКАЗНИКАМИ ІНТЕЛЕКТУ ТА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ	98
<i>Гант Е. Е.</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЛИЧНОСТІ СПОРТСМЕНОВ, КОТОРІ ЗАНИМАЮТЬСЯ СПОРТИВНИМ ТУРИЗМОМ	101
<i>Засєкіна Д. С.</i> ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФІЛІВ ЗНАЧЕННЯ У ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ КУЛЬТУР.....	104
<i>Засєкіна Л. В.</i> УКРАЇНСЬКІ ПРИСЛІВ'Я ТА ПРИКАЗКИ У КОГНІТИВНО- ПОВЕДІНКОВІЙ ТЕРАПІЇ ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ.....	106

Крупич С. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ОСІБ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ	109
Лавренюк М. В. ДО ПИТАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ	112
Мединська Ю. Я. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	115
Мілінчук В. І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ	118
Савченко О. В. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....	121
Соловей О. А. ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ГРДУ ..	125
Федотова Т. В. ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	127

СЕКЦІЯ 7: ОСОБИСТІТЬ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Анджеєвська Й. ОБРАЗ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЖИТТЯ ДИТИНИ	132
Вирна Ж. П. КОНСТРУКТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	135
Вічалковська Н. К, Іванашко О. Є. РОЗВИТОК ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОРГАНІЗОВАНОГО СТРУКТУРНОГО НАВЧАННЯ	138
Волошина В. В. ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНА ПАРАДИГМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО ІНТЕГРАЛА УСПЕШНОГО ПСИХОЛОГА	141
Кихтюк О. В. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	144
Коць М. О. ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	146
Лохвицька Л. В. ПСИХОЛОГІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛАХ: ПОЗИЦІЇ І ПРОПОЗИЦІЇ	149

Ляшенко О. А. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	152
Медведєва А. П. СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В УЧНІВ ПРИ ПЕРЕХОДІ В СЕРЕДНЮ ШКОЛУ	155
Мусієнко А. П., Тихонова Т. Б. НЕТРАДИЦІЙНІ ТА ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК РЕСУРС ТА РЕЗЕРВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ НОРМ ТА ПРАВИЛ ГРУПОВОЇ ПОВЕДІНКИ (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ).....	158
Одінцова А. М. РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЧНО-ЗМІСТОВИХ РОЛЕЙ В ХОДІ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ	161
Рыжова Н. А. ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	164
Сердюкова І. М. ВПЛИВ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	168
Філіппова І. Ю. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	171
Чміль Н. С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ- СЕМІНАРИСТІВ	173

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ**

І. М. Грицюк

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
практичної психології та безпеки життєдіяльності
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВНІ КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТОСТІ
ПСИХОЛОГА**

Сучасне суспільство формує запити на різносторонній розвиток діяльності психолога. А отже, з'являються нові вимоги до професійних умінь та навичок. Підвищення якості фахової підготовки повинно відповідати сучасним вимогам стратегічного напрямку зовнішньої політики України на інтеграцію до «психологічної Європи».

Далекосяжні плани євроінтеграції втілюють в життя сьогоднішні студенти, якість професійної підготовки яких є передумовою формування спільного європейського психоетичного типу. Особливо важливе значення має інтегральна налаштованість особистості на дружелюбне ставлення до інших людей і допомагаючий стиль взаємин, адже коли ми говоримо про майбутніх фахівців соціономічної сфери, то саме ці особистісні характеристики демонструють їх соціальну спрямованість, де є відсутніми несумісні і суперечливі ціннісні орієнтації та соціальні атитюди.

Розвиток майбутнього фахівця здійснюється не тільки через процеси адаптації до предметно-професійного середовища, але, й до соціальних впливів, які складно структуровані за змістом і часто змінюються. При цьому детермінація минулим поступається детермінації майбутнім. Жива творчість людини як особистості з «виращування» свого власного майбутнього наповнює смислом усі форми її активності, робить її пристрасним суб'єктом діяльності та спілкування, повноправним учасником соціальної практики суспільства.

Освіта в таких умовах виступає не як статичний у часі і просторі період підготовки до праці, а як особлива сторона життєдіяльності людини протягом усієї її автобіографії. Конкретне втілення ця сторона активності людини отримує в залежності від віку, змін технологій навчання, динаміки пізнавальних потреб та інтересів самої особистості тощо. Але за будь-яких умов центральним показником ефективної професіоналізації психолога є його соціальні орієнтації як аксіологічне утворення, сформованість якого демонструє відсутність внутрішнього ціннісного конфлікту, підвищення світоглядної та культурної толерантності, повагу до інших та дружелюбність.

Особистість психолога як суб'єкта соціономічної діяльності розглядають у чотирьох вимірах: на індивідуально-психологічному рівні, тобто на рівні психологічних, ділових і професійних рис, наявність яких забезпечує не лише входження особистості у діяльність, але й її успішність; на функціонально-рольовому рівні, що дає змогу розглянути реалізацію алгоритму професійної діяльності в динаміці зміни ролей, функціональних обов'язків; на рівні соціально-демографічних і освітніх характеристик, що дає можливість

розглянути соціальне підґрунтя професійної діяльності, беручи до уваги комплекс ознак вікового, статевого, освітнього та фахового характеру особистості професіонала; на рівні масової свідомості, що передбачає оцінки та судження самої особи професіонала, так і наслідків її професійної діяльності у системі як економічних, так і суспільних відносин [5, с. 317].

Особистісно-професійний профіль майбутнього фахівця-психолога умовно можна поділити на чотири сфери, у кожній з яких домінують мотиваційні, комунікативні, емоційно-ціннісні чи то поведінкові характеристики.

Так операціонально-динамічна сфера майбутнього фахівця характеризується проявом усвідомлення цінності роботи з людьми, активністю та самовдосконаленням індивіда у своїй діяльності, адже остання зорієнтована на людину як найвищу цінність в розгортанні її особистісних смислів та самореалізацій. Комунікативний потенціал доповнює динаміку розгортання професійної компетенції майбутнього фахівця. Емоційно-регулятивна сфера майбутнього фахівця вміщує відчуття власної значимості та соціального статусу, успіхів чи поразок при здійсненні професійної діяльності, якостей і станів спеціаліста. Вона характеризується емоційною адекватністю та стабільністю, позитивністю чи негативністю, сприяє ефективному особистісному зростанню і професійній майстерності [3; 4].

При цьому реалізація фахівця-психолога у зазначених сферах, його входження в їх різноманітні надіндивідуальні інтеграції зумовлює специфічну складність його психічного розвитку як системи, у якій містяться різні за походженням компоненти, різні типи розвитку та ієрархічна організація, у якій соціальний рівень є провідним.

Запропоновані змістові компоненти багатовимірної-функціональної організації соціально-психологічних властивостей особистості добре демонструють їх функціональні ознаки, – тобто змістові компоненти включені у функціональні, оскільки функціонування психологічної організації особистості є особливий рух певного соціального змісту. У підтвердження сказаному можна навести матеріал, накопичений у віковій та юридичній психології, який показує, що соціальна громадянська і моральна зрілість особистості спирається на психологічні механізми емоційної та інтелектуальної саморегуляції, на вміння людини стримувати імпульсивні спонукання, змінювати стратегії вирішення життєвих задач, компенсувати певні особистісні властивості, виробляти індивідуальний стиль діяльності, знижувати особистісну значущість певних своїх цілей, щоб досягти їх меншою психологічною ціною [1; 2].

Джерела та література:

1. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности: Теоретические и прикладные проблемы / Бодров В. А. – М. : ИП РАН, 2006 – 165 с.
2. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Климов Е. А. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 214 с.
3. Курбатов В. И. Искусство управлять общением / Курбатов В. И. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 154 с.
4. Лісовський В. І. Педагогічний вплив на індивідуально-особистісні якості та соціально-психологічні детермінанти професійної адаптації молодих офіцерів фінансового

профілю у збройних силах України // В.І. Лісовський / Питання педагогіки. Вісник Національної академії оборони. – К., Вип. 4 (12), 2009.

5. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва : [навч. посіб] / Пачковський Ю. Ф. [3-є вид.] – К. : Каравела, 2007. – 416 с.

УДК 159.923

А. О. Кононенко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
іноземних мов природничих факультетів
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРНО- ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Складність та змістовна неоднозначність феномену самопрезентації в сучасній науці розкривається в різноманітних підходах до визначення досліджуваного психічного явища. Зокрема, більшість дослідників розглядають самопрезентацію як *загальну особливість соціальної поведінки особистості* (навмисну усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження у оточуючих; постійний процес або прагнення суб'єкта представити бажаний образ зовнішній та внутрішній аудиторії).

Методологія визначається у сучасній психологічній науці як система принципів і способів організації, побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Під час підбору та побудови методологічних основ нашого дослідження провідним положенням було те, що методологія рівно відноситься і до теоретичної, і до практичної діяльності суб'єкта, правильно підібрана та використана методологія вчить, як треба діяти психологу-досліднику або психологу-практику, щоб отримати надійний результат; досліджує внутрішні механізми, логіку руху і організації знання, закони його функціонування і зміни. Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали основні положення теорії психіки та її цілісної моделі, системно-структурного та структурно-функціонального підходів, гуманістичної психології та гуманістичного психоаналізу, теорії особистості, символічного інтеракціонізму, провідні положення та принципи інтегративної психології.

Укладаючи методологічну основу дослідження диференціальної моделі самопрезентації особистості, ми виходили з позиції, що адекватно підібрана методологія повинна виконувати функцію евристичності, тобто здатності забезпечити появу нових ідей в конкретних проблемних ситуаціях. Оскільки методологія представляє собою загальну систему пояснювальних принципів та регулятивів (в тому числі й суттєво відмінних між собою), множинність методологічних підходів, які можуть бути застосовані у різних випадках та по різних приводах, нами були використані наукові напрямки, які найбільш повно та глибоко відображали внутрішню сутність самопрезентації та пов'язаних з

нею психологічних феноменів. Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали основні положення системно-структурного та структурно-функціонального підходів, теорії особистості, символічного інтеракціонізму, провідні положення та принципи інтегративної психології.

Структурно-функціональна модель самопрезентації особистості, на нашу точку зору, – це найбільш узагальнена, іманентна та мультисуб'єктна парадигма, що позначає систему підтверджень образу Я суб'єкта та підтримки самооцінки як усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється активним суб'єктом та в системі особистісних орієнтирів займає проміжне положення між соціальним та внутрішньопсихологічним в структурі особистості.

В дослідженні моделі самопрезентації основні положення теорії психіки та її цілісної моделі розкривають необхідність врахування єдиних закономірностей як у механізмах індивідного, так і в механізмах особистісного рівнів; системно-структурний підхід дозволяє інтегрувати і систематизувати накопичені знання, долати їх зайву надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, уникати недоліків локального підходу, формулювати власний концептуальний підхід до даного явища; структурно-функціональний підхід дозволяє дослідити функції кожної складової компоненти моделі самопрезентації як системної одиниці по відношенню до даної диференціальної моделі як до цілісної системи; гуманістична психологія та гуманістичний психоаналіз дозволяють розглядати модель самопрезентації як цілісний гештальт, що складається із сприйняття самого себе, взаємин з оточуючими людьми, та цінностей «Я»; основні положення теорії особистості в контексті становлення моделей самопрезентації дозволяють фокусувати дослідницьку увагу на двох важливих групах психічних утворень: тих, що виступають як спонукачі поведінки, та тих, що складають виконавський компонент психічної регуляції особистості, оскільки ми розглядаємо структурно-функціональну модель самопрезентації особистості як єдність та взаємозв'язок різнорівневих та певним чином підпорядкованих особистісно-індивідних властивостей суб'єкта; основні положення символічного інтеракціонізму дозволяють нам розкрити природу та походження самопрезентації як своєрідного комунікативного символу, в основі якого лежить здатність суб'єкта виділяти себе з групи і усвідомлювати своє «Я»; провідні положення та принципи інтегративної психології дозволяють нам поєднувати найкращі здобутки різних напрямків сучасної психологічної науки, використовувати потенціал психіки до самозмінювання, аналізувати та використовувати системи концепцій, методів та технік, які ведуть людину до більшої цілісності та до меншої конфліктності і з самою собою і з соціальним оточенням.

Джерела та література:

1. Андреева Г.М., Богомоллова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 467с.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии /ГанзенВ.А. - Л.: Изд-во Ленингр.ун-та, 1984. - 176 с.
3. Михайлова Е.В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг / Е.В.Михайлова.- СПб, 2007.- С.17.

4. Котлярова М.Н. Теория самопрезентации / М.Н. Котлярова. – СПб., 2002. – С. 163.
5. Paulhus, D.L. Automatic & controlled self-presentation / D.L. Paulhus // Annual meeting of Psychological Association.-Atlanta, 1990.- P. 214-232.

УДК 159.923

О. І. Кононенко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
диференціальної і спеціальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПСИХОАНАЛІТИЧНІ ТРАДИЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Вперше чітко визначення перфекціонізму дали американські психоаналітики, послідовники А. Адлера та К. Хорні [2; 3]. Під перфекціонізмом автори мали на увазі високі особистісні стандарти, які людина ставить собі, так і іншим людям щодо виконуваної діяльності. Відповідно, перфекціоністами називають людей, які встановлюють нереалістичні стандарти, як для себе, так і для інших людей. Невідповідність цим високим стандартам приводить людей до незадоволеності. Дана теорія перфекціонізму мала одновимірний характер і була сфокусована тільки на своєму «Я». Визначення перфекціонізму в даній концепції звучить наступним чином – «повсякденна практика висуває до себе вимоги більш високої якості виконання діяльності, ніж вимагають того обставини» [2].

У психоаналітичній парадигмі проблема перфекціонізму звучала в рамках більшості досліджень. Прагнення до досконалості обговорювалося в контексті таких тем, як: первинний і вторинний нарцисизм, Его-ідеал як психічна структура (З. Фрейд), комплекс неповноцінності і його гіперкомпенсація в почутті переваги (А. Адлер), ненасичуваність перфекціоністських потреб і ригідність ідеалізованих образів Я і Інших (К. Хорні), патологічна форма регуляції самооцінки (В. Райх), явна грандіозність і прихована тендітна неповноцінність Я – концепції (Akhtar), когнітивно-афективна поглиненість власною особистістю (Westen), когнітивно-афективний стиль організації особистості (О.Т.Соколова), маніпулятивні стратегії міжособистісної взаємодії (Вацлавік, Бівін, Джексон, О.Т.Соколова), внутрішньо-і міжособистісна регуляція нарцистичної Я – концепції (Rhodewalt, Morf) [3]. Проте в цілому, велика частина дискусій про перфекціонізм як межах особистості, що виявляється в нестримному прагненні до досконалості, в психоаналітичноорієнтованому напрямку досліджень робота ведеться з приводу внутрішньо- і інтрапсихічної динаміки, а фокус дискусій спрямований на роль специфіки раннього розвитку у формуванні феномена перфекціонізму і його функціонуванні в житті особистості в період дорослості. Основна увага приділяється перфекціонізму як особистісної риси, властивій нарцистичному розладу особистості та граничному рівню психічної організації [1; 2; 4].

Перфекціоністські тенденції в їх зв'язку з нарцисизмом були описані ще З.Фрейд в 1900 році в «Трьох Ассе з теорії сексуальності». Чотири роки по тому, у своєму плідній праці «Про нарцисизм» (1913), З. Фрейд описав основоположні поняття первинного і вторинного нарцисизму, природу виборів нарцисичного об'єкта і нарцисического утворення Его-ідеалу як психічної структури. Уникаючи в даній роботі характерологічної типології, З. Фрейд посилався на індивідів, які притягують увагу людей нарцисичної постійністю, з яким їм вдається огороджувати своє Его від усього, що могло б принизити його.

У 1931 році З. Фрейд описує людину з «нарцисичним типом характеру» як суб'єкта, головним чином зацікавленого у самозбереженні і в захисті власного Я. Він незалежний і не вразливий для погроз. Його Его містить велику кількість диспозиційної агресивності, яка також проявляється в готовності до активності. У його еротичного життя бути коханим переважніше, ніж любити. Люди, що належать до даного типу характеру вражають інших як особистості; їм особливо підходить соціальна позиція людини, яка підтримує оточуючих, роль лідера в породженні нового матеріалу для культурного розвитку або роль борця проти несправедливості і незмінного стану справ [2].

Про закладеності тенденцій до індивідуалізації або саморозвитку в природі людини писав К.Г. Юнг. На його думку, необхідною умовою, завдяки якому досконалість можливо, є присутність у нашій свідомості символу самості. Самість і потенціальна, так як вона – лише віддалена мета становлення людини, і в той же час актуальна – вона є щось дійсне, приховано присутнє в царстві архетипів. Подання про досконалість зв'язується К.Г. Юнгом з впливом архетипу, оскільки досконалість безумовно належить до числа феноменів, що володіють великою силою впливу на людську свідомість, що мають владу над людиною, що не з'ясовну раціональним чином. Образ досконалості володіє рисами закінченості, самодостатності, цілісності. На думку К.Г. Юнга, ці риси свідомість виявляє саме в тих образах, які створюються під впливом архетипу самості. Прагнення до досконалості є не тільки допустимим, але й просто вродженою властивістю людини, одним з найпотужніших коренів цивілізації [1; 7].

У рамках теорії Альфреда Адлера можна говорити про патологічний перфекціонізм як про прагнення до «фіктивної мети особистої переваги і ідеалу -якого досконалості і безгрішності» [2]. Осьовими пояснювальними поняттями в його концепції були «комплекс неповноцінності» і «гіперкомпенсація неповноцінності», які служили або двигуном розвитку, соціалізації особистості, або приводили до відходу від повноцінного міжособистісного співробітництва та уникненню істинних емоційних прихильностей.

Прагнення до особистої влади і вищості Альфред Адлер представляв як форму конкретизації прагнення до досконалості, а спокуса безмежного прагнення до досконалості – особливо актуальним в західній культурі. Адлер постулює порушення ціннісн-сміслової сфери у патологічного перфекціоніста і підміну базового для людського індивіда почуття спільності особистим індивідуалізмом. Засноване на реальних враження, згодом тенденційно

закріплене і заглибився почуття неповноцінності вже в дитячому віці постійно спонукає пацієнта направляти своє прагнення на ціль, що значно перевищує всяку людську міру, тобто є фактором формування перфекціонізму [5].

Психоаналитически орієнтовані автори відзначають, що перфекціонізм, прагнення до особистого досконалості і грандіозності, інвертуванням лібідо негативно впливають на якість об'єктних відносин. Перфекціоністи володіють невинувато високим зарозумілістю, гіперболізуючим, нереалістичним, тобто схожим на внутрішнє інфантильне мірило, надлишкової невідреагованої агресією і понадзалежністю від схвалення їх оточуючими. Вони поглинені фантазіями про самозвеличення.

Джерела та література:

1. Алейникова Т.В. Психоанализ: Учеб.пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2001.- 352 с.
2. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. - М., 1996.- 243 с.
3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореферат дис. докт. психол. наук / Гаранян Наталья Георгиевна. - М, 2010. - 42 с.
4. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития / Под общ.ред. М.В.Ромашкевича. - Екатеринбург, 1998.
5. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. В 2 Т. / Общ.ред. А.В.Казанской. - М., 1996. -576+776с.
6. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: автореферат дис. канд. психол.наук / Юдеева Татьяна Юрьевна. - М, 2007. - 275с.
7. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. - 2007. - № 4. - С. 157-168.

УДК 159.922.62

Л. І. Магдисюк

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

СТЕРЕОТИПНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ОСІБ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ

Проблема стрімкого старіння населення протягом останніх років займає помітне місце у наукових розробках сучасних вчених. Питання порушення балансу між людьми зрілого та молодого віків є актуальним на національному рівнях. Проблема старіння українського населення (майже третина складається з людей передпенсійного та пенсійного віку), повинна носити державний характер.

За статистичними даними, про перепис населення Волинської області у 2012 р., чисельність наявного населення становить 1038,6 тис. (міське – 539,1 (51,9 %), сільське – 499,5 (48,1 %)). У Пенсійному фонді у містах і районах Волинської області перебувають на обліку 275529 пенсіонерів, з них за віком –

207350, за вислугу років – 3869. Працюючих пенсіонерів в області за останніми даними становить 30745 осіб.

У Концепції демографічного розвитку українського суспільства вказані наступні особливості соціально-економічних наслідків старіння населення [3]:

– зростання осіб пенсійного віку призводить до збільшення обсягів споживання суспільних ресурсів на соціальне забезпечення в старості. Обмеження таких ресурсів поширює бідність та поглиблюється соціальна нерівність за віком. Бідність населення похилого віку зумовлює посилення тиску на ринок праці та додаткові матеріальні обов'язки працездатного населення;

– підвищення частки осіб похилого віку формує специфічні потреби у послугах, товарах, житлі, соціальному та медичному обслуговуванні;

– зміни у співвідношенні поколінь впливають на міжпоколінні відносини у сім'ї та суспільстві, зокрема між молоддю та особами похилого віку, платниками податків та пенсіонерами.

Проблемою суспільства є сприйняття пенсіонерів крізь призму стереотипів, які заважають формуванню соціальних установок і дій у активній повсякденній праці й проведенні дозвілля. Припинення професійної діяльності у період пізньої зрілості призводить до того, що людина опиняється на узбіччі суспільного життя. Вона переживає зміни в соціальному статусі, потребу в соціальній адаптації, реінтеграцію в суспільство. Здебільшого людей пенсійного віку сприймають, як бідних, немічних, неспроможних повноцінно працювати тощо [2]. Це негативне ставлення і сприйняття проявляється як ейджизм.

Мета дослідження. Грунтовне вивчення упередженого ставлення суспільства до осіб пізньої зрілості шляхом теоретичних узагальнень, розкриття сутності стереотипних уявлень стосовно осіб пізньої зрілості.

Ейджизм – негативне, упереджене ставлення суспільства до людей похилого віку, їх знецінення, приниження та дискримінація.

Відомий російський вчений І. Кон вказує, що ейджизм – це така життєва філософія, яка абсолютизує вік і створює нереалістичний жорстокий культ юності [1, с. 284].

Аналіз результатів теоретичного дослідження дав змогу визначити стереотипи щодо особи пізньої зрілості (табл. 1).

Таблиця 1

Стереотипи щодо осіб пізньої зрілості

Позитивні стереотипи	Негативні стереотипи
Мудрі, цікаві, великий життєвий досвід	Слабкі та хворі, завжди невдоволені
Вирізняються зрілістю	Знижуються інтелектуальні здібності, погіршується пам'ять, знижується здатність до навчання
Вміють слухати, терплячі до дітей	Ригідні, догматичні, не здатні змінюватись

Позитивні стереотипи	Негативні стереотипи
Добрі, щирі до своїх онуків	Живуть у соціальній ізоляції, страждають від самотності, утримуються в будинках престарілих
Легко сходяться з людьми, добрі, привітні	Дратівливі, схильні до нещасних випадків
Потенційна політична сила, беруть участь у політичному житті	Не є політичною силою, потребують захисту
Зможна частина населення, користуються пільгами	Бідні, не можуть звести кінці з кінцями
Житлом забезпечені	Житлові проблеми
Займаються самоосвітою, наставництво	Особиста стагнація (застій)
Культурні	Культурно відсталі
Здатні засвоювати нові ідеї	Не здатні засвоювати нові ідеї
Поважають молодих людей	Негативно ставляться до молоді
Працюючи все життя сплачували податки	Вони даремний баласт суспільства

Просвітницька діяльність, метою якої є підвищення рівня культури взаємовідносин між різними поколіннями, налагодження культурного діалогу між молоддю та зрілими особами, повинні бути важливими напрямками виховного процесу у школах та навчальних закладах. Потрібно створювати позитивний імідж людини похилого віку, як самостійної, активної, захищеної і незалежної особистості.

Серед напрямків подолання негативних наслідків ейджизму можливо виокремити наступні:

- розробка та удосконалення напрямків соціального захисту людей похилого віку;
- розробка, впровадження та підтримка державних програм та проєктів, які б дали змогу населенню самостійно приймати участь у забезпеченні своєї старості;
- виховувати у молоді шанобливе ставлення до людей похилого віку;
- створення позитивного іміджу людини похилого віку, як самостійної та незалежної особистості;
- створення державних та недержавних інституцій, діяльність яких направлена на роботу з людьми похилого віку;
- просвітницька робота з членами родин, де проживають люди похилого віку;
- посилювати мотивацію роботодавців в напрямку залучення до співпраці людей похилого віку.

Висновки. Вивчаючи проблему упередженого ставлення суспільства до осіб пізньої зрілості (ейджизм), ми дійшли наступних висновків: формувати в суспільстві думку, уявлення про пенсійний вік як про активний етап розвитку

особистості. Потрібно виховувати шанобливе ставлення до людей пенсійного віку, формувати установки, що саме вони є наймудрішими, добродушними, турботливими, співчутливими. Потрібно надавати можливість та створювати умови особам пізньої зрілості для різнобічних проявів соціальної активності, які є передумовами раціонального способу життя на їх пізньому етапі.

Джерела та література:

1. Кон И. С. Любовь небесного цвета / И. С. Кон. – М. : ОЛМА-Пресс, 2001. – 384 с.
2. Краснова О. В. Социальная психология старения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / О.В. Краснова, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
3. Розпорядження від 08.10.2004 р. №724-р. «Про схвалення Концепції демографічного розвитку на 2005-2015 роки» [Електронний ресурс]. // Урядовий портал. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd>.

УДК 316.613.434-053.6

А. П. Мельник

кандидат психологічних наук, доцент кафедри
практичної психології та безпеки життєдіяльності
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**АГРЕСІЯ У ПІДЛІТКА, ЯК РЕАКЦІЯ НА ПСИХОТРАВМУЮЧУ
СИТУАЦІЮ**

Терміном «психотравмуюча ситуація» позначають не тільки надзвичайні обставини в житті дитини (смерть або тяжка хвороба батьків, розпад сім'ї, нещасний випадок тощо), які хоча і є найяскравішими проявами психотравмуючої ситуації, але ніяк не вичерпують її. Для підлітка (а тим більше для молодших дітей) психотравмуюча ситуація може виникати за найрізноманітніших обставин, навіть таких, які дорослій людині видаються безглуздими або смішними. У підлітковому віці дівчатка можуть серйозно страждати, вважаючи себе невродливими (надто висока, товста), а хлопчики-підлітки вважають своє життя загубленим через те, що вони нижчі від усіх однокласників. Звичайно, об'єктивно такі причини не можуть виступати як психотравмуючі обставини. Але суб'єктивно, тобто для самого підлітка, вони нерідко несуть потужний негативний емоційний заряд, спричиняючи тяжкі емоційні переживання.

Ситуація фрустрації завжди пов'язана з емоційною напруженістю, що спричинює прагнення позбутися психотравмуючих факторів. Визначальною характеристикою фрустраційної поведінкою підлітка є втрата суб'єктом початкової мети. Іншими словами, поведінка фрустрованої людини втрачає цільову орієнтацію. Наприклад, для учня першочергова мета – добре вчитися, гарно поводитись – втрачається, і перед ним постає інша – позбавитися болісних емоційних переживань, що викликані негативними оцінками

значущих дорослих. Така втрата соціально схвалюваної мети є першим кроком до соціальної дезадаптації і провокує агресію.

Саме тому, що внутрішній світ підлітка розвинений ще недостатньо, не збагачений досвідом переживання критичних ситуацій, перешкоди у задоволенні потреб не стимулюють його до їх подолання [1, с. 124].

Підліток ще не спроможний вийти з кризової ситуації шляхом саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення. Зазвичай його активність спрямовується лише «по лінії найменшого опору». В такому разі відбувається «вмикання» захисних механізмів – мимовільних, неусвідомлюваних процесів, які покликані позбавити індивіда сприймання небажаної психотравмуючої інформації, усунути тривогу та напруженість.

«Вмикання» захисних механізмів спостерігається на будь-якому рівні психічної діяльності, коли неможливо задовольнити актуальні потреби. Це зумовлено «фінальною спрямованістю» будь-якого психічного акту. Філогенетичною передумовою «фінальної поведінки» є наявність рефлексу мети. Прояв рефлексу мети полягає у виникненні напруження в тому випадку, коли психічний акт блокований перешкодою зовнішнього або внутрішнього характеру. «Вмикання» в ситуації фрустрації захисних механізмів само по собі є доцільним. Якщо психологічний захист встигає спрацювати, невротичні розлади не виникають. Негативна роль психологічного захисту полягає в тому, що прийнятний для свідомості суб'єкта ситуації фрустрації зміст того, що відбувається, «вштовхується» у сферу підсвідомого. Водночас нереалізований енергетичний потенціал зберігається, а отже, накопичується «незв'язана енергія», яка потребує свого зв'язку якщо не з об'єктом потреби, то принаймні з об'єктом, що його заміщає.

Доросла людина має великий репертуар стратегій психологічного захисту, що робить її поведінку гнучкою та адекватною. Дія психологічного захисту в нормі триває стільки часу, скільки потрібно для відновлення стабільного емоційного стану людини та переходу її до пошуку продуктивного виходу з ситуації фрустрації.

Психологічний захист незрілої людини має вкрай обмежену кількість стратегій і є ригідним, тому що така людина не усвідомлює, що треба рухатися далі, шукати шляхи для досягнення мети. Натомість вона зупиняється на першій фазі реагування на ситуації. «Вмикання» механізмів психологічного захисту створює емоційну рівновагу, однак це досягається відмовою від подолання перешкод. Така поведінка послаблює зв'язок людини з реальністю, і психологічний захист забезпечує ілюзію емоційного благополуччя за рахунок порушення соціалізації [3, с. 87].

Дію таких механізмів психологічного захисту можна простежити на прикладі виникнення соціальної дезадаптації підлітків. Підлітки прагнуть позитивних оцінок від оточення, але неможливість задовольнити цю життєво важливу потребу викликає у нього негативні емоційні переживання, штовхає на пошук виходу з травмуючої ситуації. За умов правильного педагогічного керівництва із такої ситуації можливі два виходи: з допомогою дорослих підліток піднімає рівень домагань (тобто підвищує успішність діяльності) або

йому пропонують іншу модель задоволення рівня домагань (інша сфера самоствердження, інший вид діяльності та ін.).

У разі стихійного виходу із становища, що склалося, можливе викривлення уявлень підлітка про реальний стан ситуації та своє місце в ній. В цьому проявляється дія захисних механізмів особистості. До прикладу, учень із середніми здібностями, який мав хороші оцінки у молодших класах, у середніх класах через несформованість навичок розумової діяльності починає гірше вчитися. Учень підсилює свою старанність, але це не дає вагомих результатів. Він розуміє, що цілком здатен добре вчитися, прагне цього, але досягти бажаного, з незрозумілих для нього причин, не може. Докори вчителів у несумлінності сприймаються учнем як несправедливі. Думка про несправедливість навколишніх викликає в нього образ, агресію, і дає підстави вважати себе скривдженим. Він також проявляє агресивність щодо тих, хто низько оцінює його діяльність.

Часто причиною агресивної поведінки підлітка є незадоволення його прагнення самоутвердити себе в бажаній позиції, а зухвалість – виявом протесту проти негативної оцінки оточення. Впертість, негативізм, протиставлення себе учителям спричинюються неможливістю досягти становища «гарного учня», до якого внутрішньо прагне підліток-школяр [2, с. 198].

Незадоволеність значущих для підлітка потреб призводить до викривленого уявлення про ставлення до нього оточення. На спроби педагога встановити контакт, такий підліток відповідає недовірою, оскільки часто він внутрішньо переконаний у ворожості до нього оточення, що його прагнуть ввести в оману, приспати його пильність. Через це нерідко буває так, що навіть доброзичливий, чуйний педагог не завжди може швидко налагодити контакт з таким учнем, завоювати його прихильність. На піклування, доброту та ласку підліток відповідає недовірою або й брутальністю, зухвалою поведінкою.

Викривлене уявлення підлітка про ставлення до нього, вкорінюючись, стає своєрідною позицією, моделлю поведінки, яка визначає весь подальший його розвиток. Підліток виправдовує свою поведінку, вбачаючи причину власних невдач не в особистих вадах, а в несправедливості, недоброзичливості людей, що оточують його, несприятливих обставинах, випадкових подіях тощо.

Дані психологічні механізми необхідно враховувати як батькам, так і педагогам у налагодженні стосунків з підлітками, які сприймають вимоги дорослих як загрози, інтервенцію у власний особистісний простір.

Джерела та література:

1. Бандура А. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості / А.Бандура // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство: наук.-метод. зб. /ред.кол.: Н. Софій та ін.. –К., - К. :Контекст, 2000. -333с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критической ситуации /Ф.Е. Василюк. –М.: Изд-во МГУ, 1984. – 247с.
3. Тарт Г. Механизмы защиты //Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2000., 509с.

Н. А. Фомина

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики
Рязанского государственного университета имени С. О. Есенина,

М. В. Пастухова

аспирант, ассистент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики
Рязанского государственного университета имени С. О. Есенина

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МУЖЧИН, ЯВЛЯЮЩИХСЯ ОТЦАМИ

В современном обществе, наблюдаются различные проявления кризиса социального института семьи: появляется определенная категория людей, предпочитающих семье одинокий образ жизни; увеличивается число неполных семей; многие родители предпочитают работу и карьерный рост воспитанию собственных детей; между родителями и детьми утрачиваются близкие эмоциональные и межличностные связи; растут алкоголизм и наркомания среди родителей и их несовершеннолетних детей и т.д. Все это приводит к демографическому спаду и отрицательно влияет на развитие и воспитание личности человека, в том числе представителей подрастающего поколения.

О серьезности вышеперечисленных проблем свидетельствует возникновение в последние годы государственных программ, призванных поддержать социальный институт семьи и оказать ей помощь.

Однако только государственными мерами поддержки семьи проблемы не решить, поскольку, на наш взгляд, среди многочисленных факторов возникновения этих проблем (финансовые трудности, отсутствие жилья, недостаточное количество детских учреждений и т.д.) важнейшее место занимает недостаточный уровень сформированности свойств личности современных молодых людей, обеспечивающих создание и функционирование семьи как важнейшего института социализации ее членов.

Важнейшим волевым и морально-нравственным свойством личности является ответственность, понимаемая как способность и готовность человека взять на себя обязательства (ответственность) за то, что происходит с ним и вокруг него, за собственные действия и поступки, а также за судьбу других людей или ход происходящих событий [4, с. 262]; заключительная оценка хода и результатов деятельности [2]. Нежелание отвечать за выполнение порученных заданий и обязанностей, неспособность осознать социальные или организационные последствия своих действий, склонность возлагать ответственность на внешние обстоятельства [2], «размывание» чувства ответственности за собственные действия в определенной ситуации вследствие

присутствия множества других людей, которые все могут рассматриваться как потенциально ответственные за это действие [1, с. 578], понимаются как безответственность.

Нами в рамках системно-функционального подхода к анализу свойств личности А.И. Крупнова исследованы психологические особенности ответственности как совокупности содержательно-смысловых (установочно-целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторно-волевых, рефлексивно-оценочных) составляющих 246 мужчин в возрасте 23-32 лет.

В данной работе представлена выраженность гармонических содержательно-смысловых составляющих ответственности (общественно значимых целей, социоцентрических мотивов, осмысленности, продуктивности в предметной сфере), способствующих ее формированию и развитию, и агармонических (личных целей, эгоцентрических мотивов, осведомленности, адаптивности), напротив, затрудняющих этот процесс [3].

С помощью Бланкового теста «Ответственность» А.И. Крупнова [3] в целевом компоненте ответственности мужчин, *являющихся отцами*, было обнаружено преобладание личностно-значимых целей, установок, намерений и интересов личного характера над общественно-значимыми в процессе реализации ими ответственного поведения, важных в большей степени для себя (чем для других), а в мотивационном – преобладание социоцентрических мотивов, выражающихся в побуждениях, связанных с чувством долга, стремлением реализовать намерения других людей, помочь им, что свидетельствует о некоторой противоречивости мотивационно-целевых установок мужчин. Это подтверждает и отсутствие статистически значимых различий между переменными продуктивного компонента, т.е. одинаковую результативность ответственного поведения как в предметной сфере (учебе, работе, взаимоотношениях с другими людьми), так и в личностно значимой (для решения личных проблем, самовоспитания, достижения благополучия и т. п.) (см. табл. 1).

Таблица 1

Выраженность содержательно-смысловых характеристик ответственности мужчин, являющихся отцами

Компоненты	Переменные	Показатели средних значений	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости и различий
Целевой	Общественно-значимые цели	30,45	- 10,008	0,000
	Личностно значимые цели	37,46		
Мотивационный	Социоцентричность	35,37	7,899	0,000
	Эгоцентричность	27,15		
Когнитивный	Осмысленность	37,22	14,133	0,000
	Осведомленность	16,78		
Продуктивный	Продуктивность	35,46	0,760	0,449
	Адаптивность	34,84		

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

Преобладание осмысленности ответственности над простой осведомленностью об этом свойстве в когнитивном компоненте указывает на глубокое и целостное представление о ней, об осознании мужчинами значимости данного свойства и необходимости проявления ответственного поведения, что, несомненно, способствует дальнейшему развитию у них этого важнейшего базового свойства личности.

Таким образом, анализ содержательно-смысловых характеристик ответственности мужчин позволяет сделать вывод о том, что большинство из них имеют глубокие представления о данном свойстве, его важности, значимости для жизнедеятельности человека и необходимости развития, заинтересованы в выполнении ответственных коллективных, общественно значимых дел, однако реализуют ответственное поведение, руководствуясь чаще всего личностно-значимыми целями, что, возможно, отражает тенденции развития современного индивидуалистического общества. Следовательно, им необходимо больше внимания уделять общественно значимым интересам.

Источники и литература:

1. Большой толковый психологический словарь Т. 1 (А – О); Пер. с англ. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. – 592 с.
2. Брихцин М. Воля и волевые качества личности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности [Текст]. – М.: Наука, 1989, С. 134-144.
3. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. – М.: НИЦ МГУДТ, 2007. – 56 с.
4. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

УДК 159.992

І. Л. Чміль

керівник секції психології МАН, практичний психолог
НВК «Маневицька ЗОШ I-III ступенів №2-гімназія ім.А.П.Бринського»

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ

Особистість є об'єктом вивчення різних наук – філософії, соціології, етики, біології, педагогіки, психології тощо. Однак кожна наука вивчає особистість, керуючись своїм предметом дослідження. В філософських та психологічних концепціях особистість – це людина, як цінність, заради якої здійснюється розвиток суспільства. При всьому розмаїтті підходів до розуміння особистості традиційно виділяють такі аспекти цієї проблеми [2]: багатогранність феноменології особистості, що відображає об'єктивно існуюче розмаїття проявів людини в еволюції природи, історії суспільства, її власного життя; міждисциплінарний статус проблеми особистості; залежність розуміння особистості від образу людини, що існує в культурі і науці на певному етапі їх розвитку; невідповідність проявів індивіда та особистості в різних напрямках

дослідження людини – в біогенетичному, соціогенетичному та персоногенетичному.

Загалом у дослідженні особистості виділяють три основних періоди дослідження: філософсько-літературний, клінічний та експериментальний. Філософсько-літературний пов'язує з поглядами давньогрецьких філософів та працями філософів Нового часу, шкіл французької і німецької філософії XVIII та першої половини XX ст. З-поміж основних проблем особистості, які піднімалися науковцями в цей період, були питання співвідношення моральної і соціальної природи людини, її вчинків і поведінки, свободи і відповідальності та інше. На початку XIX ст. до вивчення проблеми особистості звертаються лікарі-психіатри. У своїх дослідженнях вони проводять систематичні спостереження за хворими, вивчаючи історію їх життя, задля кращого розуміння їхньої поведінки. Отже, в центрі уваги психіатрів опиняються особливості особистості, які виявляються у хворій людини в гіпертрофованому вигляді. У подальшому було встановлено, що відповідні особливості є помірно вираженими практично у всіх здорових людей.

Експериментальний етап у вивченні особистості розпочинається на початку XX ст. з досліджень Р. Кеттела, Г. Айзенка, О. Лазурського та інших. Якщо до цього часу психологи звертали увагу лише на дослідження пізнавальних процесів і станів людини, то тепер вони намагаються зробити свої дослідження експериментальними, вводять математико-статистичну обробку даних з метою перевірки гіпотез та отримання достовірних фактів. Важливою задачею цього етапу стала розробка надійних і валідних тестових методів оцінки нормальної особистості.

У вітчизняній психології найбільш відомі дослідження в галузі вивчення особистості пов'язані з теоретичними розробками представників шкіл Б.Г. Ананьєва, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та інших [1].

Зокрема, Б.Г. Ананьєв запропонував концепцію людинознавства, яка об'єднала науки про людину в одне вчення. За автором особистість – це суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу. Як відкрита система, людина, знаходячись у постійній взаємодії з природою і суспільством, здійснює індивідуальний розвиток своїх властивостей і стає особистістю з її соціальними зв'язками. Але водночас вона є і закритою системою унаслідок внутрішньо взаємопов'язаних властивостей особистості, індивіда і суб'єкта, що складають ядро його особистості [3].

А.Ф. Лазурський висунув положення про стосунки особистості, які є ядром особистості. Науковець пропонує класифікацію особистостей, згідно із типами їх ставлення до навколишньої дійсності. Загалом ідея стосунків особистості А.Ф. Лазурського стала відправною для багатьох вітчизняних психологів.

В.Н. Мясіщев у своїй теорії зазначає, що особистість, психіка і свідомість людини – це єдність відображення об'єктивної дійсності і ставлення людини до неї. Психологічні ставлення людини – це цілісна система індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності: з явищами природи і світом речей; з людьми і суспільством; із собою як суб'єктом діяльності. Найважливішими видами ставлень автор вважав

потреби, мотиви, емоційні ставлення. Домінуючим ставленням, яке визначає життєвий шлях особистості, є спрямованість [3].

О.М. Леонтьєв визначав особистість як цілісне утворення, яке є відносно пізнім продуктом (спільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини). Людина вступає в історію як індивід, наділений природними властивостями і здібностями, а особистістю вона стає лише будучи суб'єктом суспільних стосунків. Згідно теорії О.М. Леонтьєва, особистість характеризують тільки ті психічні процеси й особливості, які сприяють здійсненню її діяльності. Саме ієрархія діяльностей утворює ядро особистості. Отже, особистість виступає як сукупність ієрархічних стосунків діяльностей [4].

Г.С. Костюк наголошує, що індивід стає особистістю в міру того як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції. Соціальна сутність особистості завжди реалізується через її суб'єктивний внутрішній світ [4].

Таким чином, під особистістю розуміють соціалізованого індивіда з огляду на найсуттєвіші соціально важливі риси, які визначають його свідомість і самосвідомість, життєві настанови, поведінку й діяльність. Суспільство для особистості є не просто зовнішнім середовищем, а певною системою взаємозв'язків. У суспільстві реалізується особистість кожної людини.

Джерела та література:

1. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности // Вопросы психологии. 1983. № 6. – С.119-125.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко – М.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 263-266.
3. Ленінградська школа. Концепція людинознавства Б.Г.Ананьєва [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://psychlib.com.ua/category/psychologiya_osobystosti.htm. – Назва з екрану.
4. Максименко С. Д. Генеза існування особистості. - К.: Вид-во ООО "КММ", 2006,- 240с. -С. 69-87.

**ОСОБИСТІТЬ У УМОВАХ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Н. М. Атаманчук

кандидат психологічних наук, доцент

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

КОМП'ЮТЕРНА ЗАЛЕЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ

В сучасному суспільстві проблема комп'ютерної залежності є досить актуальною. *Інтернет-залежність* це – психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до мережі та хвороблива нездатність вчасно вийти з неї [3, с.236].

Сучасний підліток не уявляє життя без Інтернету, реклами, телебачення тощо. Він вбирає все наче губка підсвідомо, не контролюючи себе. Багато підлітків почали використовувати всесвітню мережу не лише для пошуку інформації, а як спосіб життя, який пізніше назвали віртуальним. На сайтах створюються чати, сайти знайомств, в яких підлітки спілкуються без візуального контакту.

Проблему комп'ютерної залежності вивчали такі вчені як: Н. Бугайова, А. Войскунський, Р. Грановська, І. Гольдберг, М. Гріффітс, Е. Горлова, Т. Дуброва, Л. Єргієва, А. Єгоров, Н. Кузнєцова, О. Лисенко, Н. Левшунова, Дж. Мід, Я. Мызь, О. Макаренко, Науменко, О. Постова, М. Потенця, М. Степанова, А. Тимофеева, А. Ускова, С. Фадеева, Р. Фольберг, О. Фрейдман, А. Чамберс, Г. Чайка, Т. Шибутані, К. Янг та інші.

Так, Н. Бугайова розкриває особливості Інтернет-адикції як форми залежної поведінки; аналізує ризики сучасної ігрової залежності; висвітлює актуальні проблеми комп'ютерної залежності у підлітків та вплив на поведінкову сферу особистості [1].

Психологічні аспекти негативного впливу комп'ютерних ігор на дітей проаналізовано А. Тимофеевою [4].

Психолого-педагогічні аспекти комп'ютерної залежності підлітків вивчала С. Фадеева [5].

На думку Т. Дубрової підлітковий вік – це період формування цінностей, розширення соціальних контактів, які дуже часто дитина змінює віртуальним спілкуванням [2].

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволив встановити, що, дослідження проблеми формування комп'ютерної залежності у підлітків розглядається, як правило, з психологічної точки зору (психологія, соціальна психологія, патопсихологія тощо). У свою чергу, наявний досвід є ґрунтовною базою для широкого розгортання теоретичних та емпіричних соціально-педагогічних досліджень з окресленої проблематики. Слід зазначити, що останніми роками в Україні спостерігається підвищена наукова активність до даних досліджень.

Ми поставили мету – вивчити комп'ютерну залежність підлітків.

Для дослідження проблеми виникнення комп'ютерної залежності у підлітковому віці нами було використано тест на визначення ступеня комп'ютерної залежності (за Н. Левшуною).

Дана методика була запропонована Н. Левшуною для визначення ступеня комп'ютерної залежності. Вона виділяла перші ознаки комп'ютерної залежності підлітка, це такі як: пропуски шкільних занять через комп'ютерну гру вдома або у комп'ютерному клубі; просиджування біля комп'ютера у ночі; харчування під час комп'ютерної гри; асоціювання себе з героями комп'ютерних ігор; переважання комп'ютерних ігор над спілкуванням; загальний час, проведення за грою, перевищує час виконання домашніх завдань, прогулянок, спілкування з батьками й однолітками, інших захоплень; підліток не уявляє, чим зайнятися, коли комп'ютер не працює, конфлікти з батьками та шантажування їх у відповідь на заборону сидіння за комп'ютером.

Згідно цієї методики досліджуваному пропонується ряд питань, наприклад, «Чи вдаєтесь Ви до спілкування в Інтернеті, щоб зав'язати нові знайомства?», «Як часто Ви залишаєтесь в режимі онлайн довше, ніж планували?», «Якщо Вам заважають під час сидіння за комп'ютером, чи часто Ви нервуєтесь, втрачаєте контроль над собою?» та інші.

Для відповідей на запитання було запропоновано використовувати таку шкалу: 0 балів – ніколи; 1 бал – рідко; 2 бали – інколи; 3 бали – часто; 4 бали – завжди.

В обробці результатів підраховується загальна кількість отриманих балів. Чим сума балів вища, тим ймовірніша наявність комп'ютерної залежності.

У ході проведеного емпіричного дослідження нами серед досліджуваних було виявлено: звичайних користувачів – 31 %; користувачів у яких є проблеми – 28 %; залежних користувачів – 41 %.

Отже, Інтернет-залежних підлітків більшість порівняно з проблемними та звичайними користувачами Інтернетом.

Нами встановлено, що *Інтернет-залежні підлітки* характеризуються постійним або частковим перебуванням у Інтернет мережі. Небезпека для підлітка виявляється в заміні безпосереднього спілкування віртуальним. Інтернет є сьогодні важливим фактором соціалізації великої кількості підлітків. Він здійснює інформаційний та нормативний вплив на їхню особистість.

Соціальна небезпека виявляється в необмеженій витраті часу з метою пошуку цікавої інформації, своєрідного інформаційного вампіризму, що створює ілюзорне відчуття власної значущості. Для підлітка в першу чергу небезпечним є неконтрольований доступ до небезпечної для психіки, а іноді для життя інформації.

Це матеріали антигуманного та порнографічного змісту, пропаганда насилля та наркотиків. Для підлітка – це нова цікава інформація, що містить елементи дорослого життя, яка потрібна для задоволення цікавості, самоствердження. Що може призвести до дефектів самосвідомості, засвоєння соціально небезпечної інформації, недостовірних фактів.

Також для підлітків є небезпечним не помірне спілкування *он-лайн* з друзями в соціальних мережах.

Соціальні мережі – особливий тип соціальних відносин або зв'язків великих груп людей, що виникають для обміну різного роду інформацією за допомогою Інтернету.

Нами встановлено, що досить часто залежність від соціальних мереж викликана бажанням спілкуватися з великою кількістю знайомих та незнайомих за допомогою Інтернету. Цю залежність підліток не відчуває, до того часу, поки отримує те, від чого залежить. Але як тільки втрачається доступ до соціальної мережі, відразу виникають симптоми залежності: проблеми зі сном, відчуття тривоги або страху, незадоволеність, роздратованість, перепади настрою тощо.

Наші спостереження показують, що сучасні підлітки віддають перевагу таким соціальним мережам як: *odnoklasniki.ru*, *vkontakte.ru*, *facebook.com*, *myspace.com*. Найбільш популярною для підлітків в Україні є мережа «В Контакте» (*vkontakte.ru*). В ній акцент ставиться на особистості володаря сторінки – члена мережі.

У ході проведеного дослідження було встановлено, що *звичайні користувачі Інтернетом* не витрачають багато часу на блукання по сторінках різних сайтів. Такі підлітки використовують Інтернет як допоміжне джерело у пошуку інформації. Іноді використовують мережу для розвантажування чи відпочину, тобто перегляд відео або малюнків, он-лайн ігри із логічним змістом, де немає головного героя, а потрібно скласти якийсь предмет, або відшукати загублене та інше. Їхнє спілкування є реальним, а не віртуальним, тобто вони не спілкуються за допомогою соціальних мереж. Такі підлітки свій вільний час проводять із товаришами або читають якусь наукову чи художню літературу, відвідують різні секції, для збагачення свого світогляду.

Отже, із сказаного вище можна зробити висновок, що симптомами комп'ютерної залежності є: непереборне бажання скористатися Інтернетом без суттєвої необхідності; нездатність контролювати свій час перебуваючи в Інтернеті; розумове, фізичне виснаження, порушення сну та концентрації уваги після довготривалого не контрольованого перебування у мережі; дратівливість, депресія, знервованість, труднощі у спілкуванні з людьми у реальному житті.

Ці симптоми виявляються після тривалого користування мережею і пов'язані з тим, що вся енергія віддається спілкуванню в Інтернеті.

Феномен Інтернет-залежність постійно видозмінюється разом із швидким розвитком Інтернету, що потребує додаткової уваги з боку науковців. Практика показує, що найкращими «ліками» від цієї залежності є соціальні комунікації у реальному житті, переключення уваги на інші інтереси, встановлення правильних життєвих пріоритетів.

Джерела та література:

1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета / А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – К. : 2004. – № 1. – С. 90–100.
2. Дуброва Т. Влияние компьютерных игр на личность ребенка [Текст] / Татьяна Дуброва, Нестор Дубневич // Психолог. – 2010. – № 8. – С. 26–30.
3. Исследования Интернета в психологии // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова. – М., 2002. – С. 235-250.
4. Тимофеева А. Психологическое воздействие компьютерных игр: формирование зависимости, развитие агрессивности / А. Тимофеева // Сборник материалов круглого стола "Дети и Интернет". – Челябинск, 2005. – С. 18-25.
5. Фадеева С. В. Психолого-педагогические аспекты компьютерной зависимости подростков [Текст] / С. В. Фадеева // Воспитание школьников. – 2009. – № 10. – С. 23–25.

Я. Є. Кальба

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ У СУЧАСНОМУ МЕДІА-ПРОСТОРИ

Початок ХХІ століття загострив проблему *медіалізації* суспільства, у якій центральне місце посідає зростаючий вплив медіа на формування свідомості, культури підростаючої особистості. При цьому зростає негативний, агресивний контент. Достатньо глянути на шпальти газет, прослухати радіо, теленовини чи проглянути стрічку новин в Інтернеті. Укажемо на дивну прикмету сьогодення: донедавна люди шукали, прагнули інформації, натомість наш сучасник намагається від неї заховатись, як ото з рекламою, вірусною Інтернет рекламою тощо.

Британський філософ К.Поппер зазначає, що не існує інформації в чистому вигляді, іншими словами, інформація несе в собі якусь тенденцію. Мовиться про те, що різниці між інформувати й виховувати немає і бути не може. А тому вплив ЗМІ не обмежується інформуванням, це і «вихователі», «агітатори», «пропагандисти». Тож індивідуальний, суб'єктний вибір людини, вільне волевиявлення стає лише наслідком формування та лобювання мас-медіа «образу світу», що відображає уніфіковані, соціально очікувані форми світосприйняття та світотворення (достатньо пригадати фільм «Людина з бульвару Капуцинів»; чи той факт, що лави угруповання скінхедів поповнилися майже втричі після масового перегляду фільмів «Ромпер Стомпер», «Американська історія «Х»).

На сьогодні топовим інформаційно-пізнавальним, емоційним джерелом для масової аудиторіє є *телебачення та Інтернет*.

Результати психологічного моніторингу телеєфіру вітчизняних телеканалів вказують на чіткі тенденції та дозованість контенту. Зокрема підраховано, що близько 68% телеєфіру складають передачі, т/с, художні фільми, ток-шоу, реаліті-шоу, програми з негативним емоційним навантаженням (сцени насилля, агресії, містики, сексуального розбещення, уніфіковані, примітивні моделі поведінки тощо). У прайм-тайм обсяг насильства зростає на всіх каналах телебачення, демонструючи близько 5-7 жорстоких сцен на годину тощо (достатня кількість повторень для ефективності навіювання). У даному контексті можемо говорити й про формування віктимізації [1].

Систематичне упровадження емоційно забарвлених, уніфікованих (спрощених) уявлень та суджень (стереотипів, чуток, міфів, іміджу) у потік «організованих» новин автоматично зумовлює в масовій свідомості негативну або позитивну реакцію на конкретну подію, або ж формує відповідний загальний емоційний фон цільової аудиторії. Практика опитування засвідчує, що близько 90% респондентів ретроспективно відтворюють теле-, інтернет-новини (події) насамперед негативного, фатального змісту: вбивства, теракти,

катастрофи, стихійні лиха, аварії, смертельні випадки, військові конфлікти, сенсаційні злочини, соціально-політичні оказії (інфляції, дефолти) тощо. Означені факти дозволяють говорити про *домінуючий емоційно інформаційний фон* у суспільстві. А тому, цілком логічною й послідовною видається екзистенційна фрустрація молоді, що проявляється в апатії, нудьзі, агресії, загалом у відчутті беззмістовності й фатумі сьогодення [3, с. 41-42].

Телебачення поступово витісняється на периферію (цільова аудиторія – особи похилого віку, жителі агропромислових комплексів тощо), натомість інтернет набирає пріоритетності і переймає на себе соціалізуючу функцію підростаючої особистості (80%) – «покоління 2020» [3].

Інтернет стає публічним простором 21 століття, медіа-конструюванням реальності, де всі обговорюють черговий конструкт, резонансний меседж. Інтернет дає можливість багаторівневого входження в інформаційний простір: від дошкільника до дорослого; від огляду новин, поштової скриньки до інформації, де можна придбати наркотики.

Почасти, важливим фактором стає не стільки інформація, як увага. Подаємо ряд тенденцій, які, на наш погляд відображають *вплив інформаційно-інтерактивного поля на когнітивне та поведінкове поле людини*:

– *змінюється мозковий та нервовий субстрат психіки людини* – відбувається еволюція на психофізіологічному рівні (підвищений рівень збудливості, дратівливості, нейротизму; зміни в психічних процесах (рівень переключення уваги високий, натомість, концентрація, стійкість уваги – низька, рівень понятійного мислення низький, конкретно-ситуативний тип мислення домінує над абстрактно-логічним тощо);

– *формується своєрідне «рекламне мислення»* – якщо доросла людина може себе захистити від впливу реклами, то дитяча психіка інтеріорізує і привласнює «рекламну» модель світу як єдино можливу; вся система дитячої психіки з її формами і смислами починає будуватися за «рекламним взірцем», з позицій нейропсихології дитина повторює ментально всі ті рухи, які бачить перед собою; причиною фрустрації дорослих стає відчуття дисонансу викликане порівнянням себе з рекламними моделями;

– *створюється ілюзія нескінченності спілкування* – феномен «мережевого спілкування» як альтернатива соціальної ізоляції; інтернет спілкування як субкультура, створення референтної групи он-лайн; результати опитувань дозволяють попередньо припустити, що 50-60% підлітків відмовившись від соціальних мереж опиняться в соціальній ізоляції (експеримент 40 год. без Інтернету – де-факто жоден підліток не погодився);

– *в Інтернеті практично редуковані невербальні канали комунікації* («мова тіла – bodylanguage»), блокується тактильний контакт; виникає проблема оперативної передачі смислу, що в свою чергу створює хибну атрибуцію;

– *формується і підтримується псевдоідентичність* (соціальні мережі – це структура, що дає можливість творити нові образи власного «Я» так звані «віртуальні особистості» («onlin-persona»); он-лайн забезпечує їх втілення через можливість анонімних соціальних інтеракцій (включаючи використання електронної пошти, чатів, ICQ);

– створюється феномен «селебріфікації» – «зірковості» (модель когнітивних та поведінкових орієнтирів для решти в даному конкурентному полі; інтернет-пости, блоги – перехід з приватного в публічний сегмент інформаційного простору); Facebook' доводить, що моделлю щастя є не стільки слухати про інших, як розповідати про себе «чим більше друзів, тим вищий зірковий статус»);

– анонімність, відсутність зовнішнього контролю (право створювати й поширювати контент гарантовано Інтернетом, що навіть більш важливо бо текст без дистрибуції немає сенсу (вірусний маркетинг)).

Принагідно зазначимо, що Інтернет – це інформаційна сфера з пониженим рівнем контролю за інформаційними потоками, а від так соціальним контролем, що концентрує в собі той негатив, який залишився б на рівні «кухонних розмов», «особистого щоденника» тощо. Попередньо встановлено, що лише 20% батьків (вибірка 560 респондентів м. Тернополя та Тернопільської області) перевіряють, які сайти відвідує їх дитина, враховуючи такі он-лайн-загрози, як дорослий контент, азартні ігри, он-лайн-насильство, кіберзлочинність. 20% батьків знають і використовують функцію «Батьківський контроль» в Microsoft Windows 7 за допомогою якої можна обмежити час, відведений дітям на користування комп'ютером, вибрати типи дозволених ігор та програм. Незначний відсоток дорослих знає та використовує функцію AdBlockPlus для браузера, що блокує всю настирливу рекламу, банери, спливаючі вікна, відео в Інтернеті тощо. Усі ці факти засвідчують доволі низький рівень медіа-культури, медіа-освіти, якщо не відсутність її загалом.

Вчений з досліджень Інтернету, М.Нельсон, підкреслює, що Інтернет сьогодні знаходиться в юнацькому віці, бо стоїть перед вибором, наслідки якого можна буде побачити не зараз, а через 30-50 років [2, с. 52]. Без перебільшення можна сказати, що на сьогодні дискурс власного вибору стає риторикою особистої автономії та самовизначення підростаючої особистості в сучасному медіа-просторі.

Джерела та література:

1. Кальба Я. Масифікація та її прояви в контексті сучасних телемедіа /Я.Кальба// Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — № 4. — С. 63-67.
2. Почобцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіа комунікації / Г.Почобцов. – К.: Спадщина, 2012. – 464с.
3. Психологія мас : навчальний посібник / автор-упорядник Я. Кальба. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан , 2012. – 208с.

УДК 316.627

С. О. Орлов

головний редактор ТВО телебачення
Волинської обласної державної телерадіокомпанії

ВПЛИВ МАС-МЕДІА НА ПРОСОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ

У більшості підручників із соціальної психології якщо і згадуються ЗМІ, то здебільшого аналізуються негативні аспекти їх впливу на психіку (найчастіше

йдеться про різні форми насилля). Водночас, все більше психологів погоджуються, що в епоху інформаційного суспільства без вивчення про соціального ефекту медіа неможливі позитивні соціальні зміни [3]. Власне, «антисоціальний» вплив медіа часто має випадковий чи побічний характер: режисер фільму жахів не має наміру спонукати агресію глядача в реальному житті, та й сама аудиторія дивиться стрічку передусім для розваги. Натомість чимало медіа виробників орієнтовані на виготовлення продукції, яка б мотивувала до про соціальної поведінки (освітні програми тощо). Саме тут бракує результатів наукових досліджень, які мають приклад незначення.

Піонером у цій справі вважається Х. Мюнстерберг, який 1916 року опублікував результати вивчення реакцій аудиторії на кінофільм (ця праця вважається початком історії галузі, яку нині називають медіа психологією). Полсон (1974), Лоуренс (1988), Бредфорд (1999), Клісанін (2011) та багато інших зробили свій внесок у дослідження впливу ЗМІ на про соціальну поведінку, однак, у своїй більшості, це американські психологи й експерименти проводились переважно з дітьми.

Теоретична база. Найбільш обґрунтованим поясненням того, як діти набувають про соціальну поведінку, залишається теорія соціального наuczіння Бандури (дитина могла спостерігати по телебаченню вчинок, який трактується як просоціальний, а потім копіювати його у своєму реальному житті)[2]. При цьому погляди Бандури поєднуються з теорією оперантного замовлення Скіннера (коли дитина спостерігає на телеекрані, що відповідний персонаж за свою дію отримує винагороду, то шляхом оперантного зумовлення закріплюватиметься просоціальна поведінка).

Чинники, які зумовлюють вплив медіа на просоціальну поведінку дітей

Віковий фактор. Тривалий час вчені вважали, що діти старшого віку краще піддаються впливу просоціального контенту, однак згодом дослідження довели, що молодші діти більш схильні до формування навичок просоціальної поведінки за посередництвом медіа, ніж підлітки (одне з пояснень цьому називають той факт, що у підлітків більшою чи меншою мірою сформовані поняття добра і зла, тому медійні просоціальні месиджі на раціональному рівні не змінюють цю систему уявлень).

Батьківське посередництво. Експерименти підтвердили, що просоціальний вплив ЗМІ є більшим, якщо хтось з батьків разом з дитиною переглядає, скажімо, телепрограму, адже дитина не обов'язково розуміє просоціальний зміст навіть дитячих передач без додаткових пояснень з боку дорослого.

Якого типу просоціальної поведінки навчають мас-медіа: огляд експериментів

Позитивні соціальні взаємодії. Американські дослідники виявили, що дошкільнята та їхні батьки менше спілкуються між собою за сімейною вечерею, якщо телевізор увімкнений. Однак спільний перегляд телепрограм стимулює американців до тіснішого фізичного контакту (наприклад, діти і батьки частіше обіймають один одного). Попри такі різноманітні результати досліджень, вчені роблять висновки, що хоча надмірна кількість часу, проведена перед екраном телевізора або комп'ютера, може мати згубні наслідки

для соціальної взаємодії, все ж перегляд окремих видів програм допомагає дітям оволодіти просоціальними навичками (наприклад, самоконтролю).

Антистереотипізація та прийняття інших. Одне з масштабних досліджень, яке охопило кілька тисяч дітей 9-12 років, передбачало перегляд американського мультсеріалу з про соціальним сюжетом впродовж 13 тижнів. Результати продемонстрували суттєве послаблення у дітей стереотипів щодо гендерних ролей.

Альтруїзм. Виходячи з того, що альтруїстична поведінка передбачає дії, які вчиняються заради блага інших, безвідносно до можливої винагороди, дослідники демонстрували першокласникам ролик, у якому дитина рятує цуценя. Згодом цих дітей поміщували у подібну життєву ситуацію і спостерігали, чи будуть вони схильні імітувати поведінку. Виявилось, що після перегляду такого відео першокласники частіше надавали допомогу, ніж ті, хто дивився відеоматеріал нейтрального змісту.

Перспективні напрямки досліджень

Просвітницьку роль засобів масової інформації дослідники продовжують з'ясовувати в ході вивчення ефективності соціальної реклами (безпека на дорозі, ВІЛ/СНІД та ін.), а також дієвості благодійних кампаній, метою яких є використання медіазасобів для залучення громадськості до конкретної допомоги. При цьому дослідження все більше фокусуються не лише на зовнішніх поведінкових аспектах, а й внутрішніх психічних феноменах, які прямо чи опосередковано мають стосунок до просоціальних вчинків (наприклад, вплив художніх чи документальних фільмів на розвиток емпатії). З огляду на стрімкий розвиток індустрії відеоігор (які теж прийнято розглядати як одну з форм медіа) психологи пропонують зосередити увагу не тільки на ризиках, які відеоігри несуть для психічного здоров'я, а й на позитивних наслідках (таких, як формування когнітивних навичок). Беззаперечно, широким полем для потенційних досліджень залишається Інтернет. У контексті просоціальної поведінки тут активно проводяться наукові розвідки, зокрема вплив всесвітньої мережі на моральний розвиток, появу нових форм альтруїзму [5]. Однак методологічні нюанси й далі ускладнюють психологічні дослідження у сфері Інтернет.

Висновки

1. Дані, отримані в ході різних експериментів, демонструють короткостроковий позитивний вплив медіа на альтруїстичну поведінку та соціальну взаємодію. Більшість досліджень не передбачала вивчення довгострокових ефектів.

2. Медіаконтент може мати суттєвий вплив на просоціальну поведінку дітей молодшого віку. Лише незначна кількість психологів вивчала такий вплив на підлітків та дорослих.

3. Дослідження стосувались окремих аспектів просоціальної поведінки і є досить розрізненими, щоб можна було говорити про цілісну картину дієвості впливу мас-медіа.

Джерела та література:

1. Бэрон Р. Социальная психология: ключевые идеи / Р.Бэрон, Д.Бирн, Б.Джонсон - СПб.: Питер, 2003 – 512с.

2. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы. / Перевод с немецкого -Х.: Изд-во Гуманитарный Центр. 2007, - 288с.
3. Журналистика для здоровья нации: Медиакоммуникации и человеческое развитие [Под ред. Т. И. Фроловой]. – М.: Издательство Московского университета, 2012. – 384с.
4. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. Спб.: прайм-Еврознак, 2003. - 448 с.
5. Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: МГУ имени М.В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. -824с.

УДК 316.733

М. В. Сітцева

аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка

РОЛЬ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ У РОЗВИТКУ ДИТИНИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

В житті кожної дитини присутні мультфільми. У буденній свідомості вони сприймаються як невід'ємний складник дитинства, засіб розважання та розвитку підростаючої особистості. З психолого-педагогічної точки зору така точка зору досить прийнятна, адже мультиплікація є особливим жанром екранних мистецтв, де аудіовізуальний ряд підлаштований саме для дитячого сприйняття: дитячі мультфільми яскраві, образні, емоційно збагачені. Саме з причини, що діти не володіють необхідним рівнем знань, і відповідно не мають життєвого досвіду, – оточуючу дійсність вони сприймають з допомогою аудіовізуальних образів та відчуттів [5, с. 10].

Вказані стилістичні та змістові особливості мультфільмів тісно співвідносяться з властивостями дитячого сприйняття, що, у свою чергу, дозволяє розглядати мультиплікацію як потужний засіб впливу на маленького глядача. Зокрема мова йде про інформаційний вплив: дитина черпає з перегляду мультфільмів значну кількість інформації художньо-естетичного, морально-етичного та пізнавального характеру. Мовою яскравих образів, посилених музичним супроводом, мультфільми можуть донести до дитячої свідомості значну кількість інформації [5, с. 10].

Звідси зрозуміло, що інформаційна наповненість мультфільму пов'язана з характерологічним, особистісним та соціальним становленням дитини.

Інформацію з оточуючого світу дитина здатна сприймати переважно лише у вигляді образів, з яких у подальшому формується її власна модель оточуючого світу. Саме завдяки наявності образної передачі сюжету мультиплікація слугує провідним засобом формування у дитини картини оточуючого світу, на основі чого будується орієнтовна модель поведінки у соціумі [3].

Н.І. Гендіна вважає, що «інформаційна культура особистості – одна зі складових загальної культури людини; сукупність інформаційного світогляду і системи знань, умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб з

використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій. Ця складова є найважливішим чинником успішної діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві» [1, с. 21].

Згідно Ю.С. Інякіну і В.О. Горському, модель процесу формування інформаційної культури особистості включає компоненти культури особистості (знання, ціннісно-цільову орієнтацію, досвід інформаційно-пізнавальної, творчої діяльності, комунікації компоненти інформаційних технологій) по відношенню до компонентів інформаційних технологій [2, с. 10].

Можемо виділити основні характеристики мультиплікації, які дають можливість застосовувати її в якості засобу розвитку дитини в інформаційному суспільстві:

- казковий сюжет, доступний для розуміння;
- насиченість яскравими образами, кольорова виразність;
- лаконічність подачі та динамічність розгортання сюжету;
- простота та легкість сприйняття дитиною тощо.

Мультиплікаційні герої демонструють дітям різноманітні форми та способи взаємодії з оточуючим світом, які у більшості випадків є еталонними для маленького глядача. Активне використання зазначеної структурної особливості мультиплікаційного продукту, що має на меті свідоме керування процесом розвитку дитини, буде ефективним лише за умови роз'яснення маленькому глядачеві демонстрованих ситуацій.

Сприйняття дитиною оточуючого світу недосконале, тому дитина ще не може самостійно осмислити і вичерпно усвідомити трансльований сюжет, а також ті почуття та емоції, які виникають у неї під час перегляду. Відсутність дорослого як посередника у тлумаченні змісту мультфільму спричинює хаотичне сприйняття символів та образів, які передаються. Відбувається сліпе копіювання поведінки та висловлювань мультиплікаційних персонажів без розуміння сутності та значення сприйнятої інформації. Як результат, засвоєння трансльованих смислів та інформації значно ускладнюється, а подекуди і деформується.

З віком сприйняття мультиплікаційних програм зазнає змін, зокрема значно збагачується сприйняття маленьким глядачем змісту мультфільму, його інформаційного складника. Призначення мультфільму для дошкільнят – викликати певні емоції: радість, сміх або сум, співчуття героям. Для досягнення розвивального ефекту цього вже достатньо. При роботі з молодшими школярами можна попросити дитину не лише розповісти про переглянутий мультфільм, а й поділитися враженнями, які він у неї викликав, а також висловити власні коментарі щодо побаченого.

Однак, незважаючи на те, що діти охоче діляться своїми враженнями від мультфільму, зазвичай вони не здатні осягнути його зміст: головний сенс побаченого, а отже і трансльована інформація, зазвичай залишається незрозумілим маленькому глядачеві. Тому дітей, особливо дошкільників і молодших школярів, варто заздалегідь націлювати на майбутній перегляд мультфільму, створювати у них певний настрій, спрямовувати їхні думки у потрібному напрямі. Така попередня робота допомагає повніше розкрити для дитини зміст побаченого. Адже улюблені персонажі виступають для дитини

носієм певної сукупності рис та якостей, а тому образ знайомого героя є символічним.

Малюк ще не здатний до самоаналізу, йому набагато легше наділити мультиплікаційного персонажа тими рисами, які він хотів би відреагувати, або якими хотів би володіти, і на основі цього уявлення визначити і засвоїти прийнятну для себе модель і стиль поведінки. При роботі з дитиною цим варто користатися: умовно наділяти її улюблених мультиплікаційних персонажів тими чи іншими позитивними рисами, і пропонувати повторювати чи імітувати їх дії.

Реалізація окресленого механізму можлива завдяки унікальним особливостям впливу на дитину мультиплікації. Своєрідне емоційне поле, що виникає у дитини в результаті перегляду мультиплікаційних фільмів, є сприятливим для психолого-педагогічного впливу на розвиток маленького глядача. Це можливо завдяки розумінню дитиною художньої мови мультиплікації, її сприйнятливості до пропонованих аудіовізуальних образів [5, с. 11].

Тож внаслідок високої сприйнятливості дитини до аудіовізуальної інформації, яку передає мультфільм, а також відсутності життєвого досвіду та критичного сприйняття оточуючої дійсності, діти легко засвоюють пропоновану з екрану інформацію [3]. На жаль, в умовах стихійної і некерованої дорослими взаємодії дитини з сучасним інформаційним середовищем нівелюється розвивальний вплив мультиплікації на розвиток дитини.

Загалом можливості мультиплікації щодо її інформаційного впливу на маленького глядача реалізуються завдяки психологічному механізму навіювання. Навіювання – це вплив на людину з метою створення у неї певного стану або спонукання певних дій, що розраховані на недостатньо усвідомлюване та некритичне сприймання [4, с. 205]. Навіювання є одним із провідних механізмів впливу на дитячу психіку, який базується на психологічних особливостях віку; воно є найбільш уживаним, зокрема і в інформаційному середовищі. Сформовані у дитячому віці стереотипи і модель поведінки чинять беззаперечний вплив на подальший розвиток особистості дитини, і скоригувати ці стереотипи зазвичай не видається можливим. Тому дорослим, які взаємодіють із дитиною, важливо дбати про відносну «чистоту» та «правильність» отримуваної зовні інформації, у тому числі й такої, яку транслює мультиплікаційних продукт.

Таким чином, якість та спрямованість інформаційного впливу безпосередньо залежить від того мультиплікаційного продукту, який «споживає» дитина. Ставлячи за мету формування цілісної гармонійної особистості, що має міцні світоглядні та моральні орієнтири, слід ретельно контролювати мультиплікаційні вподобання малюка, створюючи сприятливе середовище для становлення розвиненої особистості. Цілеспрямоване та організоване застосування засобів мультиплікації призводить до більш якісного засвоєння дитиною трансльованої інформації: орієнтирів, цінностей та норм, а також повноцінного особистісного та пізнавального розвитку малюка. Отже, можемо підсумувати, що мультфільми як «мистецтво для дітей» на певних

вікових етапах можуть стати вагомим джерелом інформації, що впливає на морально-етичний, пізнавальний та соціальний розвиток дитини в інформаційному суспільстві.

Джерела та література:

1. Гендина Н. И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) / Н. И. Гендина // Школьная библиотека. – 2005. – № 3. – С. 18-24.
2. Инякин Ю. С. От информационной культуры к культуре личности / Ю. С. Инякин, В. А. Горский // Дополнительное образование. – 2000. – № 10. – С. 6-10.
3. Козырева Л. Г. О социально-психологических особенностях детской киноаудитории / Л. Г. Козырева // Юный зритель. Проблемы социологии кино. – М. : Искусство, 1981. – 71 с.
4. Лазарев М. О. Основы педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. – 212 с.
5. Немирич А. А. Дошкольники и современное мультипликационное кино: проблемы и пути их решения / А. А. Немирич // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 9-11.

УДК 316.61-057.87

Х. Ю. Шишкіна

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
практичної психології та безпеки життєдіяльності,
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ІНФОРМАЦІЙНА ПОЗИЦІЯ У СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Розглядаючи, інформаційну позицію як чинник соціально-психологічної зрілості особистості, вважаємо, що види ставлень до інформації (індивідуальні, вибіркові, свідомі) є важливими компонентами, які пов'язані з конкретним видом інформаційного простору (відповідно, індісеміосферою, мінісеміосферою, семіосферою) для формування особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності у структурі соціально-психологічної зрілості. Таким чином, виділені компоненти та зв'язки між ними утворюють структуру соціально-психологічної зрілості.

До мети соціально-психологічної зрілості як системного утворення належить бажаний майбутній рівень, який визначає конструктивну активність та функціональну продуктивність студентів у соціумі.

Для діагностики інформаційної позиції як чинника соціально-психологічної зрілості особистості було сформовано вибірку із 200 осіб – студентів гуманітарних спеціальностей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (віком від 18 до 22 років) та студентів спеціальності документознавства та інформаційної діяльності Національного університету «Острозька академія».

Результати емпіричного дослідження вибірових та індивідуальних ставлень у структурі інформаційної позиції студентів, а також їх зіставлення

з показниками особистісних властивостей свідчать про те, що існують тісні зв'язки між різними видами ставлень у структурі інформаційної позиції студентів, передусім, конкретно-послідовного стилю засвоєння інформації із суб'єктивним /категоріальним способом обробки інформації ($r=0,189$, $p<0,05$); абстрактно-довільним стилем із рефлексивним способом ($r=0,150$, при $p<0,05$), конкретно-довільним із імпульсивним способом ($r=0,175$, при $p<0,05$), абстрактно-послідовним стилем із аналітичним способом обробки інформації ($r=0,161$, при $p<0,05$). Окрім того, вивчення інформаційної позиції слід проводити з урахуванням цілісної особистості студента, адже виявлено кореляційні зв'язки між різними видами ставлень та особистісними властивостями. Визначено негативний кореляційний зв'язок між показниками об'єктивованого /категоріального способу обробки інформації з показниками реактивної агресивності ($r=-0,149$, при $p<0,05$) і невротичності ($r=0,157$, $p<0,05$); між показниками суб'єктивованого/ категоріального способу обробки інформації та показниками комунікабельності ($r=-0,139$, $p<0,05$); позитивний кореляційний зв'язок між показниками суб'єктивованого/категоріального способу обробки інформації та показниками врівноваженості ($r=-0,140$, $p<0,05$); між показниками імпульсивності та реактивної агресивності ($r=0,125$, $p<0,05$).

Помітними є кореляційні зв'язки між показниками стилів, які належать до обох груп ставлень – вибіркового і індивідуального. Так, спостерігаються значущі кореляційні зв'язки між показниками абстрактно-послідовного стилю (вибіркове ставлення) та аналітичного стилю (індивідуальне ставлення) ($r=0,161$, при $p<0,05$); конкретно-довільного стилю та імпульсивності ($r=0,175$, при $p<0,05$). Це свідчить про те, що спосіб обробки інформації, оснований на аналітичних операціях, пов'язаний із теоретизуванням на рівні різних інформаційних абстракцій.

Також встановлено кореляційний зв'язок між конкретно-послідовним стилем засвоєння інформації та суб'єктивно/фактичним способом обробки інформації, відповідно $r=0,189$, при $p<0,05$, абстрактно-довільним та рефлексивним стилями, відповідно $r=0,150$, при $p<0,05$. Отримані дані підкреслюють інтуїтивну та наочно-образну сутність конкретно-послідовного стилю та категоріальну, об'єктивовану природу абстрактно-довільного стилю.

Примітним є наявність кореляційних зв'язків окремо у групі індивідуальних та вибіркового ставлень до інформації. Найсильнішими є зв'язки між показниками конкретно-послідовного і конкретно-довільного стилів обробки інформації ($r=0,296$, $p<0,01$), а також між показниками абстрактно-послідовного і абстрактно-довільного способів ($r=0,349$, $p<0,01$) у групі вибіркового ставлень до інформації. Отримані дані свідчать про індивідуальне тяжіння особистості до абстрактного чи конкретного стилю, незважаючи на довільність та послідовність обробки інформації, а також градуальний характер стилів засвоєння інформації, що відрізняє їх від когнітивних стилів, які мають яскраво виражену полюсну природу.

На основі інтен-аналізу творів досліджуваних «Я-людина» визначено види соціально-психологічної зрілості студентів. Виокремлення у 185 студентських творах інтенцій самопрезентації, самокритики, самовиправдання; кооперації, спонукання, заспокоєння; аналізу, оцінки і інформування дало

змогу виділити чотири види соціально-психологічної зрілості: особистісний (36,8% досліджуваних), міжособистісний (36,2 % досліджуваних), суспільний (17,8% досліджуваних), змішаний (9,2 % досліджуваних).

Для представленої кількості груп із різними видами соціально-психологічної зрілості, на рівні $p < 0,05$, $\chi^2 = 2,706$, значущі відмінності встановлено за такими показниками інформаційної позиції студентів: конкретно-послідовний стиль засвоєння інформації, об'єктивно/категоріальний і аналітичний способи обробки інформації. Найвищий показник конкретно-послідовного стилю простежується у вибірці з міжособистісним видом соціально-психологічної зрілості, а найменший у вибірці змішаного типу. Таким чином, стиль засвоєння інформації, який вирізняється у практично-дієвому ставленні до інформації і характеризується такими ознаками, як практичний, відповідний, дійовий, активний, продуктивний, прагматичний, компетентний і відповідальний, найвище виражений у студентів із міжособистісним та особистісним видами соціально-психологічної зрілості. Це означає, що особи, спрямовані на соціальні контакти та міжособистісну взаємодію, вирізняються активним ставленням до інформації, здатні швидко її обробляти та застосовувати для задоволення комунікативних потреб. Найменшою активністю щодо обробки інформації вирізняються особи зі змішаним та суспільним видом соціально-психологічної зрілості. Таким чином, особи, які сконцентровані на глобальних процесах, зосереджені радше на майбутньому, ніж на теперішньому, послуговуються більше інтуїтивним, ніж аналітичним підходом до інформації, а також меншою мірою виражають активну і практично-дієву інформаційну позицію.

Серед способів обробки інформації, закладених у конкретні когнітивні стилі, значущі відмінності спостерігаються у чотирьох групах між показниками полюсу синтетичності та об'єктивно/категоріальною (відкритою) пізнавальною позицією. Найвищий показник полюсу синтетичності притаманний особам із суспільним видом соціально-психологічної зрілості. Це свідчить про те, що студенти із суспільним видом соціально-психологічної зрілості переважно орієнтуються на ситуативно-функціональні і візуальні ознаки предметів, які часто слугують, за М. О. Холодною, ознакою творчого режиму інтелектуальної діяльності.

Результати проведеного дослідження інформаційної позиції відповідно до видів соціально-психологічної зрілості дають змогу дійти висновків про те, що кожен із видів вирізняється своєрідністю в когнітивній обробці інформації. Так, студенти із виявом особистісного виду соціально-психологічної зрілості характеризуються аналітичністю, зосередженістю на деталях, здатністю категоризувати об'єкти зовнішнього світу на основі чітких категоріальних ознак, вираженою критичністю до життєвих подій. Студенти із міжособистісним видом соціально-психологічної зрілості вирізняються активним, практичним, відповідальним, прагматичним ставленням до інформації, що дає змогу вибудувати гармонійні міжособистісні стосунки із оточенням. Студенти, які мають суспільний вид соціально-психологічної зрілості, характеризуються синтетичним, глобальним, інтуїтивним, творчим, зорієнтованим на майбутнє, ставленням до інформації. Синтетичний спосіб

обробки інформації дає змогу цим особам об'єднувати різні фрагменти дійсності у цілісну картину світу.

Виявлені особливості інформаційної позиції студентів відповідно до видів соціально-психологічної зрілості слугують важливим орієнтиром у плануванні та проведенні формувального експерименту.

Джерела та література:

1. Засекіна Л. В. Когнітивний стиль конструювання психологічної реальності особистості / Л. В. Засекіна // Психологічні перспективи : Зб. наук. праць. – Вип.5. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004.– С. 77 – 86.

2. Greenberger E. Education and the Acquisition of Psychological Maturity / E. Greenberger. – New York : Irvington Publishers, Inc. 1982. – P.155–189.

**ОСОБИСТІТЬ В СИСТЕМІ ПОЛІТИЧНИХ
ТА ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН**

М. Нічай-Дронг

Phd (педагогіка), Зеленогурський університет (Польща)

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В СІМ'Ї З ВИСОКИМ
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИМ СТАТУСОМ**

Представники середнього класу будують дві моделі сім'ї. Перша з них – це так звана модель замкненої сім'ї, яка ретельно зберігає свої таємниці, у тому числі господарчі і споживацькі. Другий тип – це модель відкритої сім'ї, яка демонструє всім своє багатство, купівельну спроможність і живе напоказ. На думку дослідників, на сьогодні не можна визначити сформованої єдиної моделі сім'ї середнього класу, тому що польський середній суспільний клас постійно трансформується. Конформізм і розвиток, колективізм і індивідуалізм, нестриманість і оборонна позиція, лібералізм і консерватизм, елементи відкритої і замкненої сім'ї, авторитарної і демократичної – це лише деякі з численних елементів, які характеризують сім'ю середнього класу [5].

Особливості розвитку та характеристика дитини середнього класу, на думку її представників, складається з таких елементів: прагнення до досягнення життєвої мети, правильної оцінки себе і оточення, вміння пристосовуватися до інших, відповідальності, порядності, доброго виховання, самоконтролю і здатності керувати своїми емоціями [1; 136]. Як зазначає Й. Фронтчак, дитина середнього класу здебільшого вдумлива і відповідальна, вона прагне здобути престижне місце у суспільстві, будучи слухняною і ретельною в навчанні, вона відповідає очікуванням своїх батьків, водночас сама отримуючи задоволення від власних успіхів. На думку батьків, життєвий успіх дитини не залежить від доброї поведінки і отриманих нагород, а є наслідком розумової самостійності, здатності робити вибір і оцінювати ситуацію. Батьки середнього класу також надають значну увагу принципам суспільного співжиття, тобто здатності порозумітися з іншими дітьми і врахування чужої думки. Дослідження А. Ваховяк і Й. Фронтчак вказують на те, що діти батьків середнього класу беруть безпосередню участь у прийнятті сімейних рішень, самі здатні розв'язати свою проблему, у порівнянні з дітьми нижчого суспільного класу мають більші амбіції щодо освіти і кар'єрного зростання [5; 107]. Згідно з результатами цих досліджень, тип дитини середнього класу формується на основі поєднання різних рис, інколи навіть протилежних. Для нього характерні асоціальні, індивідуалістичні, колективістські, консервативні, підприємницькі, експансивні, оборонні і адаптивні елементи. Можна ствердити, що в міру консолідації і появи постійних сегментів середнього класу цей тип стане фіксованою схемою, здатною до кристалізації. «Це можуть бути риси експансивного індивідуалізму й егоїзму, які дозволяють дитині середнього класу досягнути успіхів і високого соціального статусу. Можуть домінувати також асоціальні особливості, на основі яких можна побудувати гуманістичну модель» [5; 111-112].

У дослідженнях Б. Смолінської-Тайсс [4; 440] вказано, що важливе місце в житті дітей середнього класу займає навчання і школа. Діти цієї суспільної групи багато часу присвячують навчанню, знаходять у цьому задоволення, добре почувають себе в школі і виявляють високий рівень знань. Вони чітко зорієнтовані на подальшу освіту, планують її заздалегідь і втілюють свої наміри у життя. Вони ретельно готуються до поступання у вуз і вірять у здійснення своїх планів. Б. Смолінська-Тайсс звертає увагу на те, що вибір дітьми середнього класу вищої освіти має свою специфіку. Велика роль відводиться мистецтву, іноземним мовам, політиці і літературі. Це вибір самодостатніх груп, які не турбуються про соціальне просування і краще матеріальне забезпечення. Потрібно додати, що більшість молодих людей середнього класу обговорює свій вибір із батьками, які не стараються змінити їхній вибір [3; 436-438]. На думку дослідниці, «Діти середнього класу нерозривно пов'язані із своєю сім'єю. Вони мають підтримку з боку батьків. Розраховують на їх допомогу в майбутньому, користуються нею щодня і сприймають як щось очевидне. Водночас вони прагнуть підкреслити свою самостійність. Уникають тих професій, які здобули їхні батьки. Постійно наголошують на тому, що хочуть досягнути більшого, ніж батьки. У цьому твердженні приховане бачення іншого життя, із вищим рівнем вигоди і достатку» [3; 436-438]. Б. Смолінська-Тайсс також доказує, що діти середнього класу високо оцінюють власні зусилля, у яких вбачають причину свого успіху. Зовнішні, соціальні, політичні і економічні перешкоди вони вважають другорядними і стараються їх подолати завдяки власній праці і знанням. У суспільних контактах вибирають для спілкування людей того самого суспільного статусу. Підсумовуючи, Б. Смолінська-Тайсс стверджує, що діти середнього класу – це особи, які проживають у достатку, мають добрі відносини з батьками, успіхи в школі, старанно планують свою подальшу освіту, вдаються до додаткових дій з метою реалізації своїх планів, користуються допомогою сім'ї і водночас зберігають самостійність. «Ця нова група дітей середнього класу сприймає освіту і професію як вибір, можливість власної самореалізації. Вони раціональні й амбітні, покладаються перш за все на самих себе, готові до різних життєвих викликів. Еластичні і, на перший погляд, відкриті, а водночас віддалені від суспільного життя, сконцентровані на собі. Вони шукають таких освітніх і професійних шляхів, які б підтвердили їхню високу суспільну позицію, але разом з тим цінять незалежність і стабільність. Особливу увагу приділяють власній компетентності і тим рішенням, які сприяють здійсненню їхніх планів» [3; 441].

На увагу заслуговують також результати наших досліджень, оскільки вони доповнюють представлений тип дитини середнього класу і наштовхують на деякі висновки. У зв'язку із створенням класів з так званих «хороших сімей», проаналізовано поведінку дітей багатих і освічених батьків, які старанно обирали школу і вчителя, на основі відгуків, друзів, вчителів і аналізу їхніх сімей. Із цією метою було проведено анкетування 15 обраних вчителів I, II і III класів початкової школи. Це були педагоги, до яких батьки охоче віддавали своїх дітей (здебільшого плануючи це заздалегідь). Класи обраних учителів вважали найкращими в школі, а учнівський колектив складався з дітей

середнього суспільного класу, тобто дітей юристів, лікарів, учителів, інженерів, службовців, власників приватних фірм.

Очевидні риси дітей середнього класу в Польщі – це висока мотивація в навчанні і значні досягнення в школі. Досліджені матеріали однозначно вказують на те, що діти цієї соціальної групи мають більші інтелектуальні можливості у порівнянні з іншими, можуть розраховувати на допомогу батьків. Вони амбіційні, працьовиті, спрямовані на досягнення успіху і суперництво. Мають багато різноманітних зацікавлень, глибокі знання, часто спеціалізованого характеру, іноді перевищуючи у цьому плані своїх вчителів. Завдяки зацікавленню і підтримці батьків, вони повністю забезпечені всім необхідним, готові до уроків, дуже активні, охочі і готові до праці. Дітей середнього класу вважають хорошими друзями, здатними на допомогу і підтримку, лідерами у колективі. Вони надають перевагу друзям з подібними зацікавленнями і фінансовими можливостями. В основному сміливі у висловленні власної думки і формулюванні запитань, впевнені в собі і виховані [2]. При цьому потрібно додати, що діти середнього класу створюють чимало виховних проблем. Серед них найбільше труднощів у педагогічному плані викликають такі проблеми: легковажне ставлення до інших, пов'язане з завищеною, часто невинуватою самооцінкою, відсутність дисципліни у школі. Діти середнього класу дуже вимогливі. Вони постійно очікують нових, цікавих завдань, складних ідей, вимагають цього від учителя, а за кожне виконане завдання вимагають оцінки. Постійно хочуть бути на передньому плані, щоб їх помічали, хвалили і позитивно оцінювали. Потрібно також зазначити, що діти цієї групи несамостійні в самообслуговуванні [3; 201].

Можна зробити висновок, що сучасна дитина, в тому числі і середнього класу, рано і швидко стає дорослою. Сьогоднішні діти починають жити під тиском часу і різних обов'язків. Проблема полягає в тому, що розвиток дитини в контексті інституційної соціалізації, яка стала вимогою сучасності, може бути важким завданням, з яким не завжди дитина в змозі впоратися.

Джерела та література:

1. Frątczak J. Kobieta, mężczyzna i dziecko w rodzinie polskiej klasy średniej / J. Frątczak // Współczesne problemy socjologii rodziny / pod red. A. Wachowiak. – Poznań : Wydawnictwo Akademii Rolniczej, 2001.
2. Nyczaj-Draż M. „Czują oddech rodziców na plecach”, czyli o dzieciach rodziców z klasy średniej z perspektywy nauczyciela / M. Nyczaj-Draż // Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje, tom II, Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne / pod red. B. Śliwerskiego. – Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
3. Nyczaj-Draż M. Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości / M. Nyczaj-Draż // Nauczyciel- tożsamość – rozwój / pod red. R. Kwiecińskiej, S. Kowala, M. Szymańskiego. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007.
4. Nyczaj-Draż M. Nauczyciel wobec dzieci i rodziców z klasy średniej jako reprezentantów neoliberalnej rzeczywistości / M. Nyczaj-Draż // Nauczyciel- tożsamość – rozwój / pod red. R. Kwiecińskiej, S. Kowala, M. Szymańskiego. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007.
5. Wachowiak A., Frątczak J. Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich // Współczesne rodziny polskie — ich stan i kierunek przemian / pod red. Z. Tyszki / A. Wachowiak, J. Frątczak. . – Poznań : Wyd. Naukowe UAM, 2001.

І. О. Широчук

магістрант факультету психології

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ЕКОНОМІЧНА СВІДОМІСТЬ І ЕКОНОМІЧНЕ МИСЛЕННЯ

Економічна свідомість – це особливий стан, властивий тільки людині, в якому їй одночасно доступний і світ, і вона сама. Економічна свідомість миттєво пов'язує, співвідносить те, що людина бачила, почула, і те, що вона відчула, подумала, пережила. Багато філософів визначають свідомість як диво з див світобудови, як великий милостивий дар людині, бо лише у свідомості вона дана сама собі як «я», спрямоване до вершин духовного буття, піднесеної любові і дружби, співчуття і радості і т. д.

Економічна свідомість піддає дійсність емоційній оцінці, забезпечує економічну діяльність – у попередньому проектуванні дій і передбаченні їх наслідків, контролюванні економічної поведінки і керуванні нею, у здатності людини справлятися в навколишньому матеріальному світі, у власному економічному житті. Отже, економічна свідомість - не просто образ економічної дійсності, а особлива форма психічної діяльності, орієнтована на відображення і перетворення економічної дійсності [1, с. 14].

Традиційно виділяють три форми економічної свідомості:

- масова,
- групова,
- індивідуальна.

Для кращого розуміння сутності економічної свідомості слід зупинитися на її *структурних компонентах*, серед яких виділяють:

– економічні емоції і відчуття, що забарвлюють процес придбання, колекціонування, заготівлі, які в свою чергу можна поділити на: практичні емоції (задоволення результатами і процесом праці); гностичні емоції (пов'язані з пізнанням); глоричні емоції (прагнення визнання і шани); пугнічні емоції (бажання подолати небезпеку, відчуті азарт, ризик); альтруїстичні або егоїстичні емоції при обміні і розподілі і т. д.;

– перцептивна сфера економічної поведінки (дослідження сприйняття грошей, ставлення до речей, товарів, послуг, неусвідомлювана перцепція в рамках маркетингової гілки економічної психології – психологія споживача, реклами, методів продажу товарів);

- економічні уявлення і економічне мислення;
- вольові компоненти економічної свідомості.

Основними функціональними формами актуалізованої економічної свідомості можна вважати знання, оцінки і переконання.

Економічне мислення, у свою чергу, є системою поглядів людини на закономірності економічного розвитку, сутність економічних явищ і процесів і причини їх виникнення. Таке мислення є структурним елементом людського мислення в цілому. Визначальним фактором змісту економічного мислення є

характер існуючих відносин власності, місце людини в суспільному розподілі праці, рівень її освіти.

Формування сучасного економічного мислення неминує супроводжуватися подоланням сформованих стереотипів. У цьому процесі чимало перешкод, і головне серед них відстала сила інерції. Збереження старих, відживаючих поглядів і уявлень в змінених умовах економічного і соціального розвитку багато в чому спирається на досвід минулого. Проте значною мірою подібні стереотипи спираються на налагоджені структури управління та процедури прийняття рішень. Соціально-економічні труднощі і втрати, практично неминучі при вирішенні протиріч між вимогами зміненої економічної ситуації і старими поглядами, – ціна, яку платить суспільство за живучість стереотипів економічного мислення та поведінки[2, с. 24].

Основними функціональними формами актуалізованої економічної свідомості можна вважати знання, оцінку й переконання.

Знання – це суто когнітивний продукт економічної свідомості, засвоєна суб'єктом отримана ззовні або самостійно вироблена їм економічна інформація. Економічні знання передбачають збереження в пам'яті засвоєного матеріалу для того, щоб застосовувати його на практиці в реальних економічних ситуаціях, а також для отримання нових економічних знань.

Економічні оцінки – це результат співвідношення поточної економічної інформації з попереднім економічним досвідом, збагачений емоційним ставленням згідно вагомості для суб'єкта інформації.

Економічні переконання – це стійка, упорядкована система поглядів, виступає в якості економічного світогляду суб'єкта. Формування таких переконань спирається на глибокі знання та оцінки економічних явищ, але вони не переходять у переконання автоматично, а виробляються на основі особистого економічного досвіду людини в результаті економічної діяльності. Економічні переконання, що стали мотивом поведінки людини, визначають її ставлення до економічної сфери діяльності.

Економічна свідомість – це внутрішньо суперечливе, багаторівневе утворення, яке в узагальненому вигляді відображає ступінь знайомства суб'єкта з економікою і раціональне до неї ставлення.

Економічна свідомість це системна складова свідомості, вищий рівень психічного відображення людиною економічних феноменів.

Джерела та література:

1. Бабосов О.М. Економическая социология./ Бабосов О.М - М.: УП «Технопринт», 2004.
2. Соколова Г. Н. Економическая социология. / Соколова Г. Н - Мн.: Наука и техника, 1995.
3. Яковчук В.М. Економическая социология. Учебно-практическое пособие./ Яковчук В.М. - Мн., 2002.

**ОСОБИСТІТЬ В ОРГАНІЗАЦІЯХ ТА НА
РИНКУ ПРАЦІ**

І. Я. Забужко

студентка IV курсу факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ЧАСОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження часової компетентності, як системи уявлень людини про своє минуле, сьогодення і майбутнє зберігає дослідницький інтерес у психології, що дозволило встановити основні змістово-семантичні параметри цього явища. Жодна сфера життя і діяльності людини не існує поза межами часового фактору, розподілу в часі, планування та структурування життєвих цілей і планів, мотивів і дій, задач та операцій тощо. В умовах швидкоплинного часу, та радикальних соціальних перетворень, необхідно своєчасно реагувати на соціальне замовлення суспільства, розвиваючи свої потреби і особисті досягнення у відповідності з соціальними очікуваннями суспільства. Людина повинна раціонально розпоряджатися часом свого життя, вміти передбачати події свого життя з точки зору майбутнього, будувати тимчасові перспективи життєвих досягнень, так звані «тимчасові транспективи». Як зазначає В.І. Ковальов, здатність особистості до організації часу життя, є безпосереднє управління часом, оволодіння ним. Становлення фахівця, що полягає, в кінцевому рахунку, у повноцінному оволодінні професією, закономірно супроводжується зміною уявлень людини про себе, інтенсивним самовизначенням і пошуком власного місця в професійному світі. Це робить значущими звернення до проблем професійної ідентичності. У сучасних умовах особливо актуальною є проблема формування професійної ідентичності людини, розвиток її як гармонійної, цілісної особистості, яка має свій неповторний образ та здатна будувати власну професійну кар'єру [3, с. 49-54].

Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування і емпіричне вивчення часової компетентності, як чинника професійної ідентичності майбутніх економістів та психологів.

Методологічною основою дослідження є загальнотеоретичні положення психологічної науки про: особистість як активний суб'єкт професійної діяльності (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, та ін.) та професійну самореалізацію як складової життєвого розвитку особистості (Г.О.Балл, Ж.П.Вірна, Л.О.Коростильова, Л.М.Мітіна та ін.); життєве та професійне прогнозування особистості (В.Ю.Василюк, В.І.Ковальов, Т.М.Титаренко, та ін.); структурно-функціональну організацію професійних прогнозів (І.Г.Батраченко, О.М.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, В.В.Фадєєв, Х.Хекхаузен та ін.).

Дослідження проводилося на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Вибірку дослідження склали 35 студентів економічного факультету (Група А) та 38 студентів факультету психології (Група Б), віком від 18– до 22 років.

Проведене наукове дослідження дало змогу на основі теоретико-методологічного та емпіричного обґрунтування окреслити взаємозалежність часової компетентності та професійної ідентичності в результаті чого було виявлено:

1. Важливою складовою професійної ідентичності, як інтегральної ознаки ефективної підготовки фахівця є вміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Для фахівця часова компетентність є важливим чинником актуалізації особистісного потенціалу. Кінцевим втіленням професійної ідентичності можна вважати специфічну особистісну властивість у становленні професіонала, яка проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення, що виражається у розумінні своєї професії та прийнятті себе в професії [2, с. 28-34]. А саме, часова компетентність відображає вміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Цей вид компетентності містить у собі адекватну оцінку витрат часу, вміння конструювати програму досягнення мети у часовому просторі, а також правильно визначати витрати часу. Це означає готовність будувати соціальні контакти з урахуванням тимчасових реалій, необхідність дотримання часових рамок спілкування в залежності від ситуації, а також розвиток умінь раціонального планування дій в умовах цейтноту або дефіциту часу [1].

2. В результаті складання та реалізації програми емпіричного дослідження часової компетентності як чинника професійної ідентичності особистості, доведено, що за результатами методики спрямованої на визначення статусів професійної ідентичності О.Г. Грецової та О.О. Азбель було виявлено для 38,6% майбутніх економістів та 34,5% студентів-психологів притаманний мораторій професійної діяльності. Це може свідчити про кризовий стан професійного ідентичності, самостійного пошуку виходу з даного проблемного питання, наявність розмірковувань про можливі варіанти професійного розвитку. У 29,3% респондентів економічної спеціальності сформована професійна ідентичність, у 23,9% – невизначена професійна ідентичність, а для 8,2% респондентів характерна – нав'язана професійна ідентичність, яка характеризується сформованими уявленнями про власне професійне майбутнє, але ці уявлення нав'язані ззовні і не є результатом самостійних дій. Сформована професійна ідентичність спостерігається у 26,5% студентів-психологів, яким характерна сформована професійна ідентичність, відповідно притаманна впевненість у правильності прийнятого рішення про їхнє професійне майбутнє, усвідомлено вибудовують своє. Для 25% опитуваних даної групи притаманна невизначена професійна ідентичність, що вказує на не зроблений вибір життєвого шляху, відсутність чітких уявлень про професійну діяльність. У 14% – спостерігається нав'язана професійна ідентичність.

Домінуючим часовим індексом, визначеним за методикою незакінчених речень Дж. Нютена, у респондентів групи А (економісти) та групи Б (психологи) є «відкрите сьогодення» (29,4% та 48,2%), що проявляється в бажанні володіти певними професійними якостями, властивостями, вміннями. Однак і значна кількість досліджуваних (26,9% та 18%) висловлювались про такі мотиваційні параметри, які стосувались періоду їхнього майбутнього життя і котрі важко було точно локалізувати в часі.

Застосування кореляційного аналізу дало змогу виділити позитивні зв'язки між показниками мораторій професійної ідентичності та часовим індексом «відкрите сьогодення». Тобто, відбувається певна проба ролей, інтенсивний пошук себе, який включає в себе часовий індекс соціального життя, сьогодення, що проявляється у мотивах, прагнення до опанування професійних якостей і вмінь їх набуття. Респонденти виявляють потребу у цих вміннях, при вирішенні якої відбуватиметься становлення в особистості професійної належності, що є необхідним для розвитку професійного «Я-образу» [4, с. 5-21].

Таким чином, в основі професійного становлення майбутнього фахівця, постає проблема формування професійної ідентичності фахівця. Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів, які на нашу думку є суттєвими для успішного професійного зростання, забезпечується низкою чинників, провідним з яких виступає часова компетентність. Часова компетентність актуалізує важливий контекст адаптаційних ресурсів особистості та його професійного здоров'я. Сприятливі особистісному і професійному становленню студентів, в основі якого, на нашу думку, лежить відчуття своєї ідентичності, можливо лише спираючись на знання про умови, особливості, механізми її формування. Саме тому це питання залишається відкритим для обговорення та перспективним для подальших ґрунтовних досліджень.

Джерела та література:

1. Болотова А.К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 254 с.
2. Вірна Ж.П. Адаптаційні ресурси професійної часової компетентності / Ж.П. Вірна // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. — Психологія. — Випуск 25. — Харків: ХНПУ, 2008. — С. 28-34.
3. Дружиніна І.А. Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 9. — С. 49-54.
4. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов / К. Муздыбаев // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 4. — С. 5-21.

УДК 378.011.3-051 : 331.101.3

З. Ю. Крижановська

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

А. В. Мітлош

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПОТРЕБОВО-МОТИВАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

В роботі представлені результати емпіричного вивчення психологічних особливостей професійної спрямованості особистості педагога. Авторами розкривається потребово-мотиваційний зміст кожного із видів професійної спрямованості фахівців педагогічної спеціальності.

Ключові слова: особистість, спрямованість, мотив, потреба, педагогічна діяльність.

Постановка наукової проблеми та її значення. Повноцінна реалізація педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, досягнення високих результатів у навчанні і вихованні школярів залежать передусім від того, як педагог формує цілі своєї професійної діяльності, що вважає пріоритетним у своїй професії, який він сам як особистість, як суб'єкт педагогічної діяльності. Таким чином, провідною компонентою для ефективного виконання професійної діяльності педагогом є мотиваційна зумовленість його особистості.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема мотивації взагалі, і в тому числі професійної діяльності, є одним з напрямів психологічних досліджень, який активно розробляється. Загальні проблеми мотивації досліджуються в межах різних парадигмальних підходів психології (Дж. Аткинсон, К. Левін, У. Макдауголл, А. Маслоу, Х. Хекхаузен). Серед вітчизняних учених найбільш відомими є праці Л. Божович, Л. Виготського, В. Вілюнаса, Є. Ільїна, В. Ковальова, О. Лазурського, О. Леонтєва, А. Маркової, С. Рубінштейна, Л. Славіної, П. Якобсона та ін. Серед українських психологів найбільш відомі роботи Г. Балла, М. Боришевського, Ж. Вірної, О. Дусавицького, Г. Костюка, С. Максименка, В. Семиченко, О. Скрипченка, Ю. Швалба та ін. У працях цих авторів розкрито види і генезу мотивів, функції мотивів у детермінації життєдіяльності людини, особливості структури мотиваційної сфери особистості, мотиваційні основи професійної діяльності.

Метою статті є емпіричний аналіз змісту мотиваційної спрямованості особистості педагога в процесі виконання ним професійної діяльності.

Методи та методики дослідження: теоретичні – методологічний аналіз проблеми: порівняння, абстрагування, систематизація та узагальнення одержаної наукової інформації; емпіричні – методика Смекала-Кучера для визначення спрямованості особистості; методика діагностики особистісних і групових базових потреб А. Маслоу; методика діагностики мотиваційної структури В.Е. Мільмана.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування результатів дослідження. У дослідженні брали участь 64 педагоги середньої ланки освіти. За результатами *методики Смекала-Кучера* досліджувані були поділені на три умовні групи (рис. 1). Група, яка проявила спрямованість на себе є найменш чисельною. Психологічні показники педагогів, які потрапили у цю групу, свідчать про перевагу мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Найчисельнішою (45,4 % від загальної кількості вибірки) виявилась група, яка проявила домінуючу спрямованість на задачу. Це спрямування відображає переважання мотивів, породжуваних самою діяльністю, захопленням процесом діяльності, оволодіння новими вміннями та навичками. Група, яка проявила домінуючу спрямованість на взаємодію – середня за чисельністю у вибірці, проте має значне відсоткове співвідношення – 39%. Це спрямування має місце тоді, коли вчинки людини визначаються потребою в спілкуванні, прагненням підтримувати гарні відносини з товаришами по роботі.

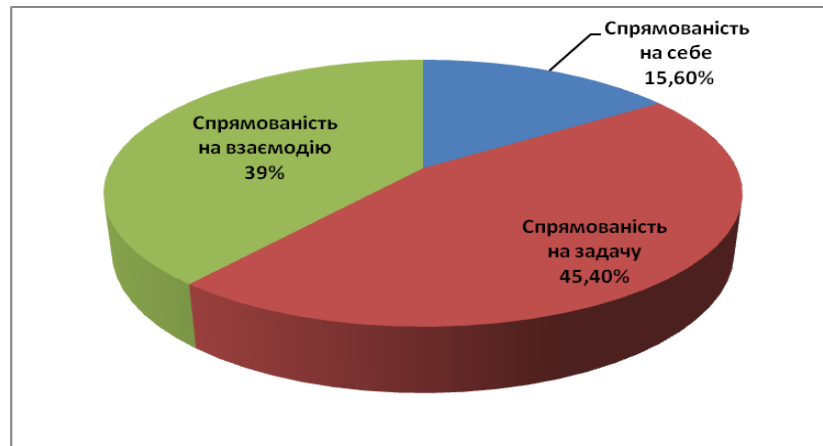


Рис. 1. Відсотковий розподіл результатів за методикою визначення спрямованості особистості Сmekала-Кучера

За результатами методики діагностики мотиваційної структури особистості В. Е. Мільмана було виявлено відмінності у мотиваційних структурах трьох виділених за змістом спрямованості груп. Так, для педагогів з домінуючою спрямованістю на професійну задачу характерний *прогресивний мотиваційний профіль*, який характеризується помітним перевищенням рівня *розвивальних мотивів* (до яких відносяться мотиви загальної і творчої активності, а також суспільної корисності) над рівнем *мотивів споживання* (підтримання життєзабезпечення, прагнення комфорту та соціального статусу). Педагогам з переважаючою спрямованістю на взаємодію також характерний мотиваційний профіль, наближений за результатами до педагогів першої групи. А саме, високими за значеннями були показники шкали «спілкування» (Хсер= 31,3 бали), «загальна активність» (Хсер= 26,4 бали), «творча активність» (Хсер= 28,8 бали), «суспільна корисність» (Хсер= 26,9 бали). Педагогам з домінуючою спрямованістю на себе, навпаки, більшою мірою властивий *регресивний мотиваційний профіль*, що характеризується перевагою загального рівня мотивів підтримання над мотивами розвитку.

За допомогою «Методики діагностики особистісних і групових базових потреб» А. Маслоу було виявлено, що для педагогів з орієнтацією на себе домінуючі позиції займають матеріальні та соціальні потреби, тоді як у досліджуваних з спрямованістю на задачу та взаємодію переважають потреби у самовираженні.

Висновки. Проведене дослідження дало можливість встановити, що для фахівців з домінуючою спрямованістю на себе, проблема розвитку особистості, реалізації, потреби в самоактуалізації знаходиться на нижчих позиціях, аніж задоволення власних утилітарно-прагматичних потреб. Для педагогів, котрі орієнтовані на задачу та взаємодію в професійній діяльності, більшою мірою характерні потреби, які є універсальними життєвими духовними цінностями. Це потреби у самовираженні, які виражаються у прагненні якомога повніше виявити, розвинути та реалізувати свої можливості та здібності, прагнення бути тим, ким людина може бути.

Джерела та література:

1. Данилова Т. М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07

«Педагогічна та вікова психологія» / Т. М. Данилова ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 19 с.

2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 430 с.

УДК 159.9

A. Kulchytska

Ph. Doctor (Psychology), Assistant professor

Lesya Ukrainka Eastern European National University

PROFESSIONAL DEGRADATION: SOCIAL PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Strengthening competition of producers and services in the market requires businesses to work in the full repayment and direct their efforts to the final point, which is inextricably linked to the efficiency of the staff. It is not a secret that the human factor is decisive in shaping the image of the enterprise market, its efficiency and competitiveness. Because scientific problem «professional destruction» and its structure is extremely relevant today

Stress is one of the factors of professional destruction. Stress is the source of many problems of workers. This nonspecific reaction which occurs under the influence of strong shocks and accompanied by a change of protective systems. [2]

Stress shows up as a general adaptative syndrome which passes three successive stages in its development:

- reaction of alarm;
- stage of firmness;
- stage of exhaustion.

Workaholism is an illness that kills people and destroys families [3]. It is worth to mark that workaholism is the disease, which is, possible to say, contagious. People, who work with or are next to a workaholic, become alike or have the complex of inferiority and the understated level of solicitations in relation to the labour activity [4, 142-144].

In Ukraine every third Ukrainian comes to work even being ill, got a trauma, or must execute the medical settings. Workaholism does not allow every fifth Ukrainian to use the annual vacation which is one of main reasons of premature death. Such people are sure that when they return from vacation, they will find other worker on their workplace, or are sure that a company will show worse results for the period of their absence.

Another phenomenon which is progressing and which became the subject of research of psychologists and physicians in Ukraine and abroad is called «emotional burning out». The emotional burning out can be related to the third stage of stress. It should be concerned as the professional crisis related to work.

Researches of the psychical burning out are conducted today among public servants, managers, guards, teachers, psychologists-consultants, etc. In the process of

comprehensive researches scientists formed essence of burning out and its structure. They came to a conclusion that the psychical burning out should be understood as the state of physical, emotional and mental exhaustion, that is more frequently observed among the workers of social sphere. Scientists are unanimous in the fact that the syndrome consists of three basic components:

- emotional exhaustion – feeling of emotional devastation and chronic fatigue, caused by labour;

- depersonalization - an indifferent attitude toward the labour. Negative attitude not only toward clients, inferiors and guidance but also to work on the whole. Treatment of the living people as of the «labour objects» with whom they conduct the routine operations is observed;

- reductions of professional achievements - the feeling of lack of success, incompetence.

Scientists proved that development of syndrome in many cases is accompanied by the row of psychosomatic reactions: anxiety, irritation, anger, understating of self-appraisal, speed-up palpitation, headache, sleep disturbance, etc. A question appears: will a worker in such a state effectively fulfil his position duties?

Researches haven't found out connection between the age of worker and development of syndrome. It can arise up even at the beginning of professional activity in consequence of disparity between the requirements of profession and possibilities of a worker. The dependence of syndrome on a sex is also not traced. However, it is worth mentioning that men are anymore inclined to depersonalization, and women are inclined to emotional exhaustion.

The risk to have burning out also depends on that, how much functions that workers execute meet the sex-role orientation. Yes, men are more sensible to influencing of stressors in those situations, especially when it is necessary to show masculine characteristics, such as physical force, restraint, high professional achievements. Women are more sensible to the stress factors at duty, which require sympathy, educating abilities, subordination. Besides a woman, who works, feels the greater overwork in comparison with men-colleagues through additional home duties.

The comparative analysis also showed the display of “burning out” among the representatives of different professional groups, that testifies that the reason of syndrome is not separately taken factor of profession but a complex of factors.

Scientists prove that overworks, extra tasks assist to the development of «burning out».

Thus, among major socially psychological factors which can become reason of the Professional degradation in organization, where a man works, social support (alienation) from the side of colleagues, especially those, who are higher in status, support (indifference) of a manager, wrong staff policy in organization (a man does not correspond the position), implementation of monotonous work for a long time, absence of carrier growth, absence of self-realization, overwork, insufficient stimulation of labour, etc.

All factors enumerated above and many other can be placed among the personal and administrative problems. As, on one hand, everybody is interested in salubrity which depends above all things on the psychological and emotional state. On the other hand, as was marked higher, efficiency of work of enterprise and its

competitiveness depend on the psychological and emotional state of personnel. Accordingly, to neutralize or prevent the consequences of stress factors is possible only by the complex of measures, both personal and administrative.

Thus, effective opposition to psychological and emotional stress foresees conscious activity of every worker regarding his health. Health can't be purchased, it is the main capital of a man and of an organization that he works in. Indisputably, a labour protection needs complex of organizational, ergonomic, psychoprophylactic measures and responsibility from the side of employer and state.

The main thing that a manager has to realize is that the maximal capacity of a man depends on the well-planned operating mode, on the proportional change of labour and rest. Workers, being in the state of chronic fatigue, will never be able to make their company a leader at the market.

Literature:

1. Д. Карнеги. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично: Пер. С англ., 1994. – 208 с.

2. А. Кульчицька. Соціально-психологічна компетентність менеджерів: освітній аспект / Проблеми раціонального використання соціально-економічного та природно-ресурсного потенціалу регіону. Зб. наук. Праць. Випуск Х. Луцьк., 2004, С.97-103

3. Н. Лукашевич, В. Торишний. Профессиональное выгорание персонала// ж-л Персонал № 12., 2004, С. – 56

4. Семенов А.К., Маслова Е.Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса. – М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 1999. – 200 с.

УДК 159.9:35

Л. Я. Малімон

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА У СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ

Сьогодні в різних сферах економіки, бізнесу та освіти широко впроваджується компетентнісний підхід, який отримав своє найповніше вираження у теорії «компетенцій», основоположником якої прийнято вважати Д. МакКлелланда. Проблему управління людськими ресурсами на засадах компетентнісного підходу висвітлено у наукових працях таких зарубіжних вчених, як М. Армстронг, В. Вертер, М. Хомський, Р. Уайт, Д. Хаймс, Дж. Равен та ін. У зарубіжній психології відомими є моделі управлінської компетентності Р. Бояциса, С. Спенсера і Л. Спенсера, С. Уїддета, Т. Дюрана.

Водночас, вивчення психологічних основ розвитку компетентності у державній службі ще не стало предметом системних досліджень українських психологів, хоча державне управління як різновид соціального управління дедалі більше починає розглядатися з позицій соціально-психологічного

підходу, в межах якого й обґрунтовуються вимоги до управлінської компетентності керівника.

Проблеми професійної компетентності в межах психології праці широко розробляються в російській (Т. Браже, Ю. Варданян, І. Зимня, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Пряжніков, Ю. Фролов, Т. Шадрін) та українській (А. Ліпенцев, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Паращенко, В. Свистун, В. Ягупов) психології. Вимоги до управлінської компетентності загалом та компетентності керівника освітнього закладу піднімаються в працях В. Андрущенка, О. Бондаренко, Л. Васильченка, Л. Ващенко, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Г. Данченко, І. Зазюна, Л. Карамушки, В. Кременя, Ю. Конаржевського, В. Маслова, В. Олійника, Л. Орбан-Лембрик, Є. Павлютенкова та ін.

Відомими є дослідження психологічних складових управлінської компетентності: комунікативної (Л. Барановська, О. Брюховецька, В. Моргун, Г. Пустовіт, В. Семиченко та ін.), соціально-психологічної (Н. Коломінський, В. Куніцина, А. Реан, І. Сингаївська, Н. Островерхова, Л. Лепіхова та ін.), соціально-перцептивної (О. Бодальов, І. Вегерчук, А. Деркач, Л. Лаптев, М. Мусатов, В. Худякова та ін.), інформаційно-аналітичної (Т. Волкова, Є. Гайдамак, А. Коломієць, В. Ягупов та ін.) тощо.

Окремі аспекти проблеми компетентності у системі державної служби розглядаються у публікаціях Г. Атаманчука, А. Вишневського, В. Іванова, В. Котусенка, В. Лугового, В. Малиновського, Н. Нижника, О. Оболенського, В. Сороко, В. Мотренка, О. Хмельницької, А. Чемериса та ін.

Опираючись на праці багатьох дослідників, ми розглядаємо *управлінську компетентність керівника* як динамічну інтегральну властивість особистості керівника, яка характеризує його здатність і вміння організовувати ефективну групову (колективний рівень: робота з колективом, робота в команді) та індивідуальну (персональний рівень: робота з окремими працівниками) діяльність в організації в різних ситуаціях організаційної взаємодії, спрямовану на вирішення поставлених державою завдань. Розуміння управлінської компетентності керівника як складного особистісного утворення, на наш погляд, дає змогу виокремити ті її структурні компоненти, які проявляються на рівні особистості керівника (*структурно-особистісний компонент*), на рівні його управлінської діяльності при виконанні всіх функцій управління (*діяльнісно-функціональний компонент*) і на рівні його взаємодії у системах «керівник-колектив», «керівник-підлеглий» з урахуванням конкретної організаційної ситуації (*інтерактивно-ситуаційний компонент*).

Структурно-особистісний компонент управлінської компетентності керівника визначається його професійно-управлінською мотивацією, здатністю до саморефлексії та рефлексії власної управлінської діяльності, а також адекватністю сприймання колективу, соціальних процесів, які в ньому відбуваються, й розумінням кожного працівника в організації. Аналіз мотивації керівника дає змогу виділити домінуючі мотиви, ціннісні орієнтації, установки, мотиваційно-рольові позиції, особистісну спрямованість керівника й дійти висновку про узагальнений тип його управлінської мотивації: егоцентричний або соціально орієнтований. Рівень розвитку саморефлексії свідчить про

здатність керівника усвідомлювати й аналізувати свої сильні й слабкі особистісні сторони, управлінські вміння й може виступати потужним джерелом саморозвитку й самовдосконалення. Здатність до постійної рефлексії власної управлінської діяльності дає змогу керівникові бачити свої успіхи і помилки, адекватно на них реагувати й піддавати корекції неефективні рішення й дії. Ще одним особистісним компонентом управлінської компетентності керівника є, на наш погляд, соціально-психологічна перцепція, рівень розвитку якої характеризується адекватністю сприйняття соціальних процесів у колективі (конфліктів, соціально-психологічного клімату, емоційної напруги, стресів, групової динаміки) й особливостями сприйняття окремих працівників. Таке сприйняття передбачає розуміння й оцінку керівником особистості підлеглого в інтересах взаємодії з ним і виступає складовими частинами процесу його всебічного пізнання. У цьому аспекті можна виділити типи керівників, які в кожній людині вміють бачити або не бачити лише ті психологічні особливості, які характеризують її як ефективного або неефективного працівника і не помічати, або не брати до уваги інші особистісні властивості, потреби і проблеми. На думку дослідників (Бодальов О.О., Деркач А.О.), це залежить від сформованості керівника як суб'єкта пізнання інших людей і більшою мірою від того, наскільки він сам сформований як професіонал своєї справи.

Діяльнісно-функціональний компонент управлінської компетентності керівника представлений його управлінським впливом, або стилем його управлінської діяльності, тобто системою методів впливу керівника на підлеглих при реалізації ним всіх функцій управління: організації діяльності, планування, мотивації, контролю тощо. У системі методів впливу ми виділяємо особистісний, адміністративний і комунікативний аспекти впливу керівника на колектив, який він очолює, і на окремого працівника в організації. Особистісний вплив реалізується за умови, якщо керівник є лідером організації, харизматичною або референтною особою для працівників. Механізмами дії такого впливу є наслідування, навіювання і саме на цьому ґрунтується авторитет керівника в організації. Адміністративний вплив визначається наданням керівником переваги тим чи іншим методам впливу: стимулювання, заохочення, переконання або використання адміністративних санкцій в організаційній діяльності. Комунікативний аспект управлінського впливу проявляється у вибудовуванні керівником інформаційної політики в організації (відкритої/закритої, прозорої/непрозорої), налагодженні ефективних комунікаційних каналів з метою досягнення організаційних цілей.

Інтегруючим чинником прояву структурно-особистісного й функціонально-діяльнісного компонентів управлінської компетентності керівника є *інтерактивно-ситуаційний*, який проявляється у процесі його діяльності, при реалізації низки управлінських функцій, які передбачають управлінську (владно-підвладну, субординаційну) взаємодію з підлеглими: забезпечення координації дій персоналу щодо виконання конкретних задач структурного підрозділу, держадміністрації загалом, спрямовану на реалізацію визначених державою завдань. Така взаємодія здійснюється на рівні «керівник-колектив», «керівник-підлеглий» і визначається здатністю керівника працювати

в команді, або дотримуватись формальних ієрархічних стосунків. Водночас, вибір керівником певного стилю взаємодії має визначатися конкретною організаційною ситуацією (тобто, це так званий ситуаційний менеджмент, який набирає все більшої ваги в управлінні). Отже, адекватне сприйняття й розуміння керівником організаційних умов зумовлює прояв саме тих особистісно-управлінських якостей і вибір тих методів впливу на колектив або окремого підлеглого, які будуть максимально ефективними саме в цій організаційній ситуації і саме щодо цього працівника.

На наш погляд, розуміння психологічної структури управлінської компетентності як інтегрального утворення дає змогу аналізувати управлінську ефективність керівника у системі державної служби на рівні особистості, діяльності та конкретної організаційної ситуації й демонструє міру відповідності всіх компонентів управлінської компетентності керівника реальним умовам українського державотворення.

УДК 31.101.262

О. В. Мисковець

старший викладач кафедри менеджменту організацій та ЗЕД
Волинського інституту економіки та менеджменту

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

Сучасний процес трансформаційних змін в українській економіці ускладнюється низкою проблем, серед яких особливе місце посідають протиріччя між необхідністю активізації ролі людського чинника і незадовільним станом його врахування на більшості вітчизняних підприємств. Недооцінка значущості цієї проблеми призводить до «віддалення» системи мотивації трудової діяльності персоналу від системи ефективного управління підприємством.

Саме тому «процес управління персоналом компанії, що реалізується через мотиваційні функції, які використовують різні інструменти для сприяння ефективній трудовій діяльності, набуває в умовах кризи великого значення. Мотивований на розвиток робітник, краще використовує свої здібності, застосовує нові технології та технічні засоби на своєму робочому місці, що приводить до більш ефективної діяльності всієї компанії» [1, с. 49]. Однак, на багатьох підприємствах України повною мірою не використовується трудовий потенціал, а арсенал методів матеріальної і нематеріальної мотивації трудової діяльності є обмеженим та малоефективним. Таке становище зумовлює актуальність теми.

Питаннями управління персоналу та мотивації праці займається низка науковців, серед яких Л. Берковиця, Б. Генкін, В. Герчикова, В.Козлова, Н. Наумова, Дж. Адамс, В. Врум, А.Маслоу, Р. Оуен, Л. Портер, Б. Скиннер та

інші. В роботах вчених питання процесу трудової мотивації розглядаються відносно цілей діяльності компанії.

Система мотивації персоналу – це комплекс заходів, які спонукають персонал не тільки до роботи, за яку працівники отримують гроші, а й до особливої старанності і активного бажання працювати саме в цій організації та до отримання високих результатів своєї діяльності. У теоретичному плані об'єктом дослідження мотивації є поведінка (діяльність) людей і методи впливу на неї. Практичні завдання мотивації полягають у підборі способів і методів ефективного впливу, а також у формуванні гнучких моделей і механізмів орієнтації персоналу на результативну діяльність. Вирішення цих завдань вимагає полісистемного підходу, оскільки поведінка людей визначається сукупністю внутрішніх і зовнішніх факторів. Всі ці процеси, складно інтегруються і заломлюючись в свідомості людини, перетворюються на його вчинки, слова, дії, поведінку в цілому [2, с. 113].

Відомо, що функція мотивації персоналу складається з двох аспектів: інструментального, який полягає в примусі підлеглого виконувати свої обов'язки та соціально-психологічного, який стосується усунення конфліктів та напруги, що заважає трудовому процесу та розвитку персоналу. Тільки визначивши, що спонукає людину до роботи, які мотиви лежать в основі її дій, можна розробити ефективну систему форм і методів управління персоналом [1, с. 52].

На нашу думку, для ефективного використання трудового потенціалу, крім традиційних методів мотивації персоналу, варто застосовувати інноваційні підходи, зокрема, мотивацію персоналу з урахуванням типу темпераменту працівника. Тип темпераменту залежить від уроджених анатомо-фізіологічних особливостей. Відомо, що існує пряма залежність типу темпераменту від загального типу нервової системи. Для нього характерна висока стабільність. Слово «темперамент» в перекладі з латини означає «належне співвідношення частин». Темперамент – це природно обумовлена схильність індивіда до певного стилю поведінки. У ньому виявляються чутливість індивіда до зовнішніх впливів, емоційність його поведінки, ступінь імпульсивності, товариськості, соціальної адаптаційності та інших індивідуальних психологічних особливостей. Як відомо, вирізняють чотири типи темпераменту – холерик, сангвінік, меланхолік і флегматик.

Відмінності за темпераментами – це відмінності за рівнем можливості психіки та своєрідності її проявів. Залежно від особливостей темпераменту люди різняться не за кінцевим результатом дій, а за способом досягнення результатів, оскільки рівень досягнень буде залежати, головним чином, від інших факторів, особливо від рівня мотивації та здібностей [3].

Так, для забезпечення ефективної роботи холерика необхідно контролювати його діяльність якомога частіше; в роботі з ним неприпустимі різкість і нестриманість, оскільки це може викликати негативну реакцію у відповідь. Менеджерам варто враховувати, що у людини з холеричним темпераментом запас нервової енергії може швидко виснажитися в процесі роботи, і тоді може наступити різкий спад діяльності. Мотиватором в роботі холерика можуть бути створення умов для кар'єрного зростання, свобода і

самостійність в діяльності, цікава робота з високим рівнем інтенсивності, можливість приймати нестандартні, креативні рішення, а також згуртована команда однодумців. Важливими для працівника-холерика є професійна конкуренція з працівниками того ж рівня та скерування на додаткове навчання. Демотиватором для нього є «застій» та рутинна робота.

Перед сангвініком варто безупинно ставити нові, по можливості, цікаві завдання, що вимагають від нього зосередженості та напруги. Варто постійно включати його в активну діяльність і систематично заохочувати його зусилля. Провідним мотиватором для працівника-сангвініка є заробіток, можливість кар'єрного зростання, інноваційні завдання, підвищення професійної компетентності. Важливі для працівників-сангвініків й іміджеві атрибути: службова машина, просторий кабінет, модний мобільний телефон, тощо. Демотиватором є «застій» компанії та відсутність перспективи кар'єрного зростання.

Флегматика потрібно включати в активну діяльність й зацікавлювати. Він вимагає до себе систематичної уваги. Його не можна переключати з одного завдання на інші. Вагомими мотиваторами для працівника-флегматика є стабільність і надійність компанії, міцні корпоративні традиції, посидюча робота, визнання успіхів і похвала за досягнення. Йому важливо заробляти середні гроші, але регулярно, а також забезпечення спокійної роботи в межах його компетенцій, зручного робочого місця, екології приміщення та фіксованої обідньої перерви. Особливе місце в системі мотивації полягає в повазі з боку керівника. Демотиваторами для працівника-флегматика є необхідність інтенсивного спілкування з різними людьми, особливо з незнайомими та неможливість зосередитися у великому робочому приміщенні у поєднанні з частими телефонними дзвінками і викликами до вищого керівництва.

До меланхоліка неприпустимі не тільки різкість та брутальність, але і просто підвищений тон чи іронія. Він вимагає особливої уваги, варто вчасно хвалити його за успіхи, рішучість і волю. Негативну оцінку потрібно використовувати якомога обережніше, пом'якшуючи її руйнівну дію. Важливим мотиватором для меланхоліка є позитивна атмосфера в компанії та підрозділі та те, що керівництво цінує і поважає його. Йому необхідний регулярний відпочинок, стабільна, спокійна, не авральна робота. Демотиватором для працівника-меланхоліка є конфліктність та неспокійна атмосфера в колективі, приниження та несправедливе покарання чи критика.

Отже, врахування особливостей темпераменту під час розробки системи мотивації на підприємстві дозволить забезпечувати більшу ефективність роботи персоналу та його прихильність до організації, що виражатиметься в послідовній лінії поведінки працівника при максимальному збігу інтересів людини та організації. За таких обставин прихильність стає стилем життя, а відданість організації – життєвим принципом. А як результат – підвищення організаційної діяльності, рівня задоволеності працівників умовами і результатами праці, встановлення оптимального мікроклімату, залучення і утримання в організації працівників з високим рівнем професіоналізму.

Джерела та література:

1. Коноваленко М., Яковлева Н. Сучасні підходи до управління розвитком персоналу на основі інноваційних моделей.//Вісник Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут". Збірник наукових праць. Тематичний випуск:

Технічний прогрес і ефективність виробництва. – Харків: НТУ "ХПІ". – 2010. – № 5. – 208 с.
Електронний ресурс: [Режим доступу]: http://library.kpi.kharkov.ua/Vestnik/2010_5/statti/Konovalenko_Yakovleva.pdf

2. Комарова Н. В., Семенов В. Ф. Проблеми формування систем мотивації персоналу на підприємствах України.// Економіка та управління: проблеми науки та практики: Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції, (Львів, 28—29 вересня 2012 року) / ГО «Львівська економічна фундація». - Львів: ЛЄФ, 2012. - 140 с.

3. Пурняк О. Вплив темпераменту на індивідуальний стиль та ефективність діяльності людини//Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2011. – Електронний ресурс:[Режим доступу]: <http://djerelo.com/economika>

УДК 378. 316

А. Б. Мудрик

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА

Проблема вивчення особистості професіонала відноситься до найбільш важливих та складних проблем у психології. Особистісний ракурс професійного становлення найбільш повно дає змогу зробити основні узагальнення щодо ефективності професіоналізації особистості.

Особистість як центральна фігура професіоналізації об'єднує у собі основні чинники та умови цього процесу. Передусім, особистість визначає рівень адекватності відображення об'єкту конкретних професійних дій та операцій. По-друге, особистість у її мотивах, спрямованості, інтересах, установках тощо демонструє рівень її професійної придатності. І, по-третє, особистість є індикатором індивідуально своєрідних способів розв'язання типових життєвих і професійних задач, які визначають її індивідуальні можливості з точки зору професійного самовизначення.

Формування особистості професіонала в процесі оволодіння професійною діяльністю не можна зводити до розвитку її операціональної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і вмінь. Вона передбачає становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості. Суттєву роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це утворює «комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності» [1, с. 113].

Щоб бути послідовним у подальшому представленні матеріалу, спробуємо окреслити основні напрямки досліджень особистості в професійній психології.

Традиційно особистість розглядається з позицій двох підходів. Згідно позицій першого, *діяльнісного підходу*, особистість професіонала зазвичай вивчається в контексті відповідності (чи невідповідності) вимогам діяльності. Ці вимоги залежно від особливостей професійної діяльності детермінують професійну поведінку особистості. Професійна діяльність розвиває не лише відповідні їй вміння, навички, формує окремі функціональні системи, впливає на своєрідність психічних процесів, але і формує особистість загалом, її професійні якості, професійний тип. Цей підхід спрямований, як правило, на пошук типового в особистості професіонала, реалізується в профорієнтації, профвідборі, професіографії [1; 2; 4; 5 та ін.].

Другий підхід, *особистісний*, розглядає особистість з точки зору її індивідуальних особливостей, що проявляються у професійній діяльності. У діаді «діяльність – особистість» акцент зміщується з поняття «професійна діяльність» на поняття «особистість професіонала». Згідно цього підходу, професійна діяльність розглядається не як основна детермінанта формування особистості, а як можливість прояву індивідуальності особистості. Цей підхід орієнтований на саморозвиток, самоактуалізацію особистості професіонала, на збільшення свободи вибору в професійному самовизначенні та формуванні індивідуального стилю діяльності. Таким чином підхід акцентує увагу на індивідуальності професіонала [1; 2; 4; 5 та ін.].

Теоретичну основу вивчення процесу професійного становлення особистості становлять наукові праці, що ґрунтуються на принципі детермінізму та єдності свідомості й діяльності, системного підходу в аналізі психічних явищ. У радянській та вітчизняній психології теорії професійного розвитку та становлення особистості представлені у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, В. Бодрова, Л. Виготського, М. Дмитрієвої, В. Зінченко, Є. Клімова, С. Максименка, А. Маркової, Ю. Поваренкова, О. Саннікової, В. Шадрікова та інших [1; 2; 4; 5 та ін.].

Передумови постановки проблеми становлення особистості професіонала визначаються роллю та значенням діяльності в житті людини. Діяльність створює умови для самореалізації та самоствердження особистості, для пізнання навколишньої дійсності, для забезпечення матеріального благополуччя, створення матеріальних та духовних цінностей. Але особливе значення діяльності проявляється у розвитку особистості, а саме у формуванні її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, стратегії поведінки, смислу і стилю життя.

Слід зазначити, що, вивчаючи процес професійного становлення особистості, необхідно здійснювати дослідження в двох напрямках: структурному та процесуальному. *Структурний напрям вивчення професійного становлення особистості* об'єднує дослідження, спрямовані як на вивчення окремих професійно-важливих якостей (ПВЯ) (елементно-аналітична позиція), так і на їх симптомокомплекси (системно-синтетична позиція). З точки зору елементно-аналітичної позиції, основна увага приділяється вивченню окремих психологічних особливостей особистості чи комплексів якостей у конкретних видах діяльності. ПВЯ виділяються залежно від їх значущості, універсальності для тих чи інших видів діяльності. Системно-синтетична позиція передбачає

вивчення особистості професіонала як цілісної структури, що об'єднує значну кількість особистісних характеристик. *Процесуальний напрям вивчення становлення особистості* передбачає умовний поділ досліджень на два протилежні полюси: статистичний і динамічний. До статистичного можна віднести дослідження констатуючого характеру (на рівні фіксації фактів), а також дослідження, що розглядають особистість фахівця як деяку стабільну, нединамічну систему, яка характеризується набором якостей, психічних функцій, психофізіологічних властивостей, що забезпечують можливість оволодіння професією. Динамічний полюс процесуального напрямку об'єднує дослідження, спрямовані на вивчення розвитку особистості, формування ПВЯ, динаміку професійного становлення на різних його етапах, а також професійні кризи та деформації.

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає підстави стверджувати, що більшість науковців розуміє *процес професійного становлення особистості* як довготривалий, різноплановий, досить динамічний процес, який передбачає вирішення комплексу суперечностей між соціально-професійними вимогами до особистості та її бажаннями і можливостями щодо їх реалізації; становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості; інтеграція процесів розвитку людини в онтогенезі та професіоналізації особистості протягом її життя. Динаміка професійного становлення фахівця проходить певні стадії розвитку та визначається специфікою професійної діяльності [1; 2; 3; 4; 5 та ін.].

Неабиякого значення у становленні особистості професіонала відіграють моральні норми. «Моральна особистість» сповнена вищими, духовними цінностями, якими вона керується в ситуаціях морального вибору. Оволодіння цими цінностями і прагнення реалізовувати їх у своєму житті є найважливішим *критерієм зрілості спеціаліста* та основою його *професійної моральної надійності*. Професійну надійність фахівця розуміють як здатність слідувати моральним та етичним вимогам професії; вміння протидіяти натиску ситуацій і обставин, які здатні порушувати моральні норми. Моральна надійність фахівця та сформована *професійна ідентичність* є важливими компонентами *професійного здоров'я*. Несформована професійна ідентичність призводить до виникнення «професійного маргіналізму», який розуміється як невідповідність особистості професіонала та його поведінки етико-нормативним вимогам професії. Якщо фахівець не набув професійної надійності, то настає «*професійна деформація*», яка розглядається як причина виникнення психологічних бар'єрів та зміни якостей особистості, що з'являються під впливом виконання професійної діяльності [3].

Комплексне вивчення професійно-компетентної особистості фахівця, процесу її професійного становлення, основних його етапів та закономірностей даватиме змогу цілісно дослідити моделі професійної поведінки та розвитку особистості фахівця, які знижують ймовірність виникнення професійних розладів та деформацій.

Джерела та література:

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : Монографія. / Вірна Ж. П. – Луцьк : Ред-вид. відд. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. – 320 с.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
3. Г. Ложкін, Н. Воляннюк Психологія маргіналізму в професійній кар'єрі / Г. Ложкін, Н. Воляннюк // Професійна психологія : реалії та перспективи розвитку : Збірник матеріалів конференції // За заг. ред. проф. Ж. П. Вірної. – Луцьк : Волин. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – С. 151 – 158.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
5. Саннікова О. П. Феноменологія особистості : вибр. психол. пр. / О. П. Саннікова. – О.: СМІЛ, 2003. – 256 с.

УДК 159.923

Т. М. Павлюк

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ВИБІР ПРОФЕСІЇ СУЧАСНИМИ СТАРШОКЛАСНИКАМИ: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Зміни, що мають місце у житті нашого суспільства, з особливою гостротою актуалізують проблему готовності особистості до свідомого вибору власної життєвої позиції, максимальної реалізації особистісних можливостей і, як наслідок, адекватної професійної діяльності. Передусім це стосується юнацтва, перед яким проблема вибору (життєвого, смислового, ціннісного, професійного) в нових соціально-економічних умовах постає досить гостро.

Особливо відповідальну роль у процесі професійного самовизначення особистості відіграє мотивація, яка є невід'ємним компонентом структури її спрямованості. Мотивація є психологічною основою пошуку людиною свого покликання, фіксуючи в собі як емоційні переваги людини у сфері праці, так і її моральні установки, переконання, оцінку своїх професійних можливостей.

Різні аспекти проблеми мотивації професійного самовизначення розглянуто в роботах таких вчених, як Є. І. Головаха, Є. І. Климов, І. С. Кон, О. О. Кронік, В. А. Матусевич, А. В. Мудрик, В. Л. Осовський, Б. А. Федоришин, В. В. Ярошенко та ін.

Адекватна і сформована мотивація вибору професійної діяльності передбачає визначеність, стійкість професійних намірів, реалістичність щодо власних можливостей та життєвої ситуації, перевагу внутрішньої мотивації над зовнішньою, усвідомленість мотивів вибору професії і суттєво впливає на успішність професійного навчання та продуктивність майбутньої реалізації себе у професії.

Однак психологи зауважують певну недосконалість мотивації професійного вибору старшокласників, що зумовлено віковими особливостями психічного розвитку і становлення особистості. Одним із проявів такої недосконалості є низький рівень усвідомленості мотивації професійного самовизначення [1], тож, як наслідок, старшокласники часто не можуть дати

відповіді на питання про свою майбутню професію або про те, що їм найбільше подобається, найбільше цікавить. Проте справа не тільки в цьому. Старшокласники не завжди адекватно розуміють себе, свої інтереси, бажання, нахили, уподобання. Причини цього різні. Це, зокрема, відсутність життєвого досвіду, і невідповідність власних цінностей цінностям оточення, в якому вони живуть, і небажання виявити навіть перед самим собою таку систему цінностей, яку вони вважають соціально небажаною. Мотивація професійного вибору старшокласників визначається різними аспектами ставлення до майбутнього. Усвідомленість мотивів вибору професії – ознака зрілості професійних намірів. Незрілість професійних намірів старшокласників може проявлятися в неузгодженості (конфліктності) свідомих і неусвідомлених мотивів професійного вибору, що значною мірою заважатиме формуванню продуманих і обґрунтованих професійних планів.

Саме тому метою нашого дослідження було емпіричне виявлення специфіки усвідомлення мотивації професійного вибору старшокласників, для досягнення якої використовувалася методика Решітки когнітивної диференційованості Дж. Боддена, що її адаптував О. Ю. Винокур [2].

Методика дає змогу визначити усвідомлену значущість кожного мотиву вибору професії, неусвідомлену значущість мотиву, узгодженість свідомої і неусвідомленої мотивації професійного вибору (усвідомленість – конфліктність мотивацій професійного вибору), диференційованість професійних уявлень (аналітичність, деталізованість або цілісно-емоційне сприйняття).

Значущі відмінності обраховували однофакторним дисперсійним аналізом за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel.

Вибірку дослідження склали учні 10-х класів гімназій та загальноосвітніх шкіл м. Луцька. $N = 94$ (серед них 44 юнаки та 50 дівчат віком 15–16 років).

Розгляд ієрархії усвідомлених мотивів вибору професії старшокласників виявив, що в хлопців, і в дівчат найважливішими є такі мотиви: можливість за допомогою обраної професії підтримати свій матеріальний стан, цікавість професії за змістом. Крім того, у хлопців дуже важливими виявилися такі мотиви, як неважкість професії та можливість самостійно планувати свою професійну діяльність. Чоловіча група нашої вибірки вважає їх основними і такими, якими вони керуються, вибираючи майбутню професію. Основні мотиви дівчат – бути корисним іншим людям, можливість спілкуватися з іншими людьми. Невагомими хлопці називають мотиви бути корисним іншим людям та стати відомою людиною, а дівчата – мотиви самостійного планування своєї роботи, неважкість професії.

Порівняння показників хлопців і дівчат за параметром свідомої важливості мотивів вибору професії виявило такі відмінності: можливість самостійно планувати свою роботу ($F = 0,007$ при $\alpha \leq 0,01$), не важкість професії ($F = 0,039$ при $\alpha \leq 0,05$), можливість бути корисним іншим людям ($F = 0,026$ при $\alpha \leq 0,05$). Перші два мотиви переважають у хлопців-десятикласників, тоді як останній більш вагомим вважають дівчата

Аналіз ієрархії неусвідомлених мотивів представників нашої вибірки виявив, що при здійсненні вибору професії і в хлопців, і в дівчат, найвагомим є мотив цікавості професії за змістом. До вагомих також належить мотив стати

відомою людиною. Серед вагомих мотивів у хлопців – пізнання нового, а в дівчат – неважкість професії. Невагомим і в хлопців, і в дівчат є мотив бути корисним іншим. У хлопців також невагомими виявлено мотиви можливості спілкування та неважкість професії. У дівчат такими є мотиви розвитку творчих здібностей та пізнання нового.

Порівняння середніх показників та дисперсій хлопців і дівчат за параметром несвідомої важливості характеристик професій статистично значущих відмінностей не виявило.

Розгляд конфліктності мотивації професійного вибору потребує насамперед звернути увагу на те, що показники свідомої значущості мотивів вибору професії і в хлопців, і в дівчат є вищими порівняно з такими показниками неусвідомленої мотивації. Це можна пояснити тим, що старшокласникам властиво перебільшувати особисте значення цих мотивів через неадекватне розуміння своїх можливостей, здібностей, нахилів, уподобань. Проте таке перебільшення може бути пов'язане з наміром відповідати соціальним очікуванням.

Високу узгодженість мотивації вибору професії виявлено стосовно мотивів стати відомою людиною, цікавості професії за змістом, який є провідним у виборі професії наших досліджуваних. У дівчат узгодженими виявилися мотиви самостійного планування своєї роботи та неважкості професії, які є неважливими як у свідомій, так і в неусвідомленій ієрархії. Висока конфліктність притаманна мотивам багато заробляти, можливості бути корисним іншим людям. Також у хлопців висококонфліктними виявилися такі мотиви, як неважкість професії, можливість самостійно планувати свою роботу.

За нашими даними, існують значущі відмінності конфліктності деяких мотивів вибору професії. Насамперед, це мотив бути корисним іншим, конфліктність якого переважає у дівчат-десятикласниць ($F = 0,065$ при $\alpha \leq 0,01$) Дівчата значно перебільшують важливість цього мотиву. Конфліктність мотивів неважкості професії ($F = 0,038$ при $\alpha \leq 0,05$) та самостійного планування своєї роботи переважає у хлопців ($F = 0,032$ при $\alpha \leq 0,05$).

За параметрами диференційованість професійних уявлень та конфліктністю мотивації професійного вибору між показниками хлопців і дівчат нашої вибірки за F-критерієм відмінностей не виявлено.

Отже, специфіка мотивації професійного вибору старшокласників полягає у тому, що у хлопців і дівчат конфліктними є різні мотиви професійного вибору. Так, у хлопців конфліктними виявилися мотиви неважкості професії, можливості самостійно планувати свою роботу, тоді як у дівчат ці мотиви вибору професії узгоджені. І хоча ці мотиви у хлопців є провідними, однак їх важливість юнаки значно перебільшують. Дівчата ж не зважають на них при виборі професії. У дівчат висококонфліктним виявився провідний мотив бути корисним іншим людям, важливість якого вони суттєво перебільшують. Перераховані особливості мотивів вибору професії хлопців і дівчат, на нашу думку, є відображенням процесу статевої соціалізації старшокласників у професійній сфері. Подальші перспективи нашого дослідження вбачаємо в уточненні цих особливостей мотивації юнаків та дівчат стосовно інших

мотивів, у вивченні динаміки становлення мотивації професійного вибору в старшому шкільному віці.

Джерела та література:

1. Мудрик А. В. Час пошуків і рішень / А. В. Мудрик. – К. : Наук. думка, 1990. – 138 с.
2. Винокур О. Ю. Методика дослідження мотивів професійного самовизначення / О. Ю. Винокур // Психологія. К., 1990. – Вип. 35. – С. 94 – 121.

УДК 37.015.31

О. Я. Фенина

молодший науковий співробітник кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОМЕНЕДЖМЕНТ ОСОБИСТОСТІ

Кожна людина, протягом свого життя, замислюється над питанням ефективності свого існування, раціонального використання часу, що вже минув і плануванням майбутнього. Цінність часу в нашому житті є надзвичайно високою і час не можливо повернути ні за які гроші. Тому саме чітке планування, ефективне використання відведеного нам часу може забезпечити впевненість у завтрашньому дні, самоповагу, самоствердження і не допустити відчуття марнотратності прожитого відрізка життя.

Сьогодні відмічається підвищений інтерес науки до розвитку духовного потенціалу особистості, проводяться дослідження, ціль яких – пробудити інтерес, до цілеспрямованого розвитку навиків самоефективності, саморозвитку, самоудосконалення тощо. Одним з факторів, що сприяє реалізації життєвих цілей є володіння навиками *самоменеджменту*, під яким розуміється здатність людини організувати свою життєдіяльність так, щоб чітко розпланувати свій робочий та вільний час, ефективно управляти своїми ресурсами, тобто вміти їх набувати, зберігати, розвивати та раціонально використовувати.

Професійна діяльність займає одну з основних частин життя кожної людини. Відповідно, природнім є прагнення, щоб ця ділянка приносила внутрішнє задоволення, спокій, впевненість, успіх тощо. *Самоменеджмент* у сфері професійної діяльності виступає як набір управлінських впливів, спрямованих на себе, як на діяльнісний суб'єкт, з метою проведення чіткої самоорганізації, розподілу власних ресурсів, часу для досягнення поставлених цілей.

На даний час сформувались такі основні погляди на самоменеджмент, як про: 1) науку про самокерування і самоорганізацію людини; 2) роботу людини над собою в рамках особистісного розвитку та оволодіння методами ділової активності (зокрема керування проектами і грошима), керування людиною власним життям [5]. Самоменеджментом також вважають здатністю людини (зокрема керівника) організувати свою діяльність так, щоб чітко розпланувати

свій робочий та вільний час. Самоменеджментом називають і управління власними ресурсами, тобто вміння їх набувати, зберігати, розвивати та раціонально використовувати й бути успішною і самодостатньою людиною [5].

Визначають наступні функції самоменеджменту:

- 1) постановка цілі;
- 2) планування;
- 3) прийняття рішень;
- 4) реалізація та організація;
- 5) контроль;
- 6) інформація та комунікація [3].

Характеристиками високого рівня самоменеджменту у людини є: знання нею своєї індивідуальної техніки роботи, здатність піклуватись про своє здоров'я, вміння володіти власним емоційно-вольовим потенціалом, навички самодисципліни, здатність формулювати і реалізовувати свої життєві цілі [5].

На основі аналізу наукових літературних джерел можна виділити наступні напрями *самоменеджменту*:

1. *Тайм-менеджмент (організація часу)*. Автор напряму – Д. Адаир [1]. Метою тайм-менеджменту є вміння людини оптимально розподіляти час на пріоритетні справи.

2. *Стрес-менеджмент (самоорганізування у стресових ситуаціях)*. Автор напряму – М. Фрезе [4]. Метою стрес-менеджменту є вміння особи попереджати або долати стресові ситуації завдяки власній психологічній компетентності.

3. *Тім-менеджмент (командний менеджмент)*. Автор напряму – Г. Паркер [6]. Метою тім-менеджменту є вміння людини самостійно обирати «роль» у групі та ефективно її виконувати.

4. *Імпресіон-менеджмент (менеджмент справляння враження)*. Автор напряму – Е. Джоунс [2]. Метою імпресіон-менеджменту є вміння людини справляти на навколишніх доцільне, на її думку, враження, найчастіше сприятливе.

Також доцільно виділити ще такий напрям самоменеджменту, як *ресурс-менеджмент*. *Ресурс-менеджмент* – це *самоорганізування особистих цінностей*. Метою ресурс-менеджменту є вміння особистості виявляти компетентність у саморозвитку [7].

Також на становлення професійного самоменеджменту особистості має вплив здатність людини до рефлексії, як до форми активного переосмислення певних змістів індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування. Реалізація рефлексивної здатності, забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, її максимальній ефективності та результативності, дозволяє робити висновки з минулого досвіду, чітко усвідомлювати поставлені цілі і передбачувати результат майбутньої діяльності. Від рефлексивно-поведінкових властивостей особистості залежить яким шляхом вона буде йти до досягнення своїх цілей, як вплине на її поведінку процес переосмислення і наскільки ефективним буде процес становлення професійного самоменеджменту особистості, без якого практично неможливою є ефективна, успішна професійна діяльність.

Джерела та література:

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой / Д. Адаир. – М.: Эксмо, 2006
2. Бендас Т.В. Гендерная психология / Татьяна Бендас. – СПб.: Питер, 2005. – 431 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ «Сфера», 2001
4. Основатели эффективных компаний. Психологический анализ и практические рекомендации для предпринимателей / [под ред. М. Фрезе]. – Х., 2006. – 336 с.
5. Самоменеджмент // Доступно: <<http://hr-land.com>>. <<http://www.voppsy.ru/034076.htm>>
6. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / К. Фопель [пер. с нем.]. – М.: Генезис, 1999.
7. Штепа О.С. Самоменеджмент: дефініція та діагностика / О. С. Штепа // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського університету АПН України. Спецвипуск “Психологія особистості: теорія, досвід, практика”. – 2009. – № 8. – С. 128–130.

УДК 331

О. В. Фролова

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ УСТАНОВОЮ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Одним із ключових факторів розвитку організаційної ідентичності працівників є стиль управління, обраний керівником установи. Стиль управління – це звична манера поведінки керівника відносно своїх підлеглих, методи та прийоми спонукання до дії з метою досягнення цілей організації [37, с. 148].

Існує широкий спектр зовнішніх (сфера діяльності організації, економічний стан країни тощо) та внутрішніх (вік, отримана освіта, гендерна приналежність тощо) чинників, які впливають на вибір особою тих чи інших методів взаємодії з підлеглими та структурування діяльності в установі.

Одним із аспектів, який привертає особливу увагу науковців, є надання переваги керівником певному стилю управління залежно від форми власності організації (державної чи приватної), в якій він працює. Інтерес вчених до цієї проблематики пояснюється динамічним розвитком економічного сектора суспільства, що потребує від державних та приватних установ гнучкого пристосування до нових ринкових умов та пошуку оптимальних рішень у систематизації діяльності, що приводить до виникнення спільних і відмінних рис в їхньому функціонуванні.

Узагальнення численних досліджень, здійснених у межах різних підходів, дає змогу виділити ряд індикаторів, за допомогою яких можна описати стиль керівництва: стимулювання працівників (моральне та матеріальне); рівень контролю з боку керівника (тотальний, частковий чи самоконтроль); позиція влади управлінця (централізація чи делегування повноважень); застосування різних методів управління персоналом (економічних, організаційних, соціально-психологічних, адміністративно-командних); ефективні складові

управління (наявність чіткої постановки цілей роботи, професіоналізм працівників тощо); процес прийняття рішень; можливість реалізації творчого потенціалу (можливість виявляти ініціативу, застосовувати нові підходи до вирішення завдань); орієнтація керівника на відносини всередині колективу (створення позитивної психологічної атмосфери, надання широкого пакету соціального забезпечення тощо); орієнтація на виконання задач (оцінка зосередженості керівника на виробничому процесі, рівень відповідальності за прийняття рішень); характер конфліктних ситуацій; трансляція керівником корпоративної політики; ким відчуває себе керівник у організації за власною оцінкою (лідером, частиною колективу тощо); який стиль керівництва частіше застосовується; девізи керівника [37].

Враховуючи зазначені індикатори визначаємо низку відмінностей в управлінні державними та приватними організаціями (див. табл. 1)

Таблиця 1

Особливості управління державними та приватними організаціями

Критерій	Державне управління	Приватне управління
Спосіб стимулювання працівників	Керівники, як правило, використовують моральні форми стимулювання.	Керівники поєднують моральну та матеріальну форми стимулювання.
Позиція влади	Управлінці намагаються централізувати владу в власних руках.	Управлінець делегує свої повноваження підлеглим.
Стиль керівництва	Керівники частіше надають перевагу демократичному стилю керівництва.	Керівники частіше схильні використовувати авторитарні методи управління персоналом.
Процес прийняття рішень	Процес прийняття рішень у державній організації передбачає високий рівень відкритості й активну участь професійної спільноти. Рівень відповідальності керівника за прийняте рішення, як правило, є низьким.	Процес прийняття рішень у приватній організації є більш закритим для зовнішнього впливу, часто відбувається таємно в обмеженому колі осіб. Рівень відповідальності керівника за прийняте рішення є завжди високим.
Характер вирішення конфліктних ситуацій.	Керівник намагається вести переговори та робить спробу дійти компромісу з підлеглим.	Керівник у ситуації з підлеглим частіше використовує штрафи, виговори, звільнення.
Спрямованість керівника	Керівники виявляють високий рівень орієнтації як на професійну задачу, так і на взаємовідносини в колективі.	Керівники, як правило, зосереджуються лише на виконанні виробничих завдань.
Оцінка керівником своєї позиції в установі	Керівники відчувають себе лідерами та частиною колективу.	Керівники сприймають себе лідерами та першими серед рівних.

Критерій	Державне управління	Приватне управління
Реалізації творчого потенціалу	Реалізація творчого потенціалу виявляється через використання традиційних шаблонів виконання завдань.	Реалізація творчого потенціалу виявляється через певний рівень свободи в можливості використовувати креативні методи для виконання своїх професійних обов'язків.
Організаційні девізи	Керівники в більшості випадків використовують «соціальні девізи», які пропагують повагу та доброзичливе ставлення до інших.	Керівники використовують девізи, які спонукають працівників до виконання професійних обов'язків.

Поряд із зазначеними відмінностями в управлінні державними та приватними організаціями, слід відмітити й низку спільних ознак: настанови управління організаціями (прагнення до постановки чітких цілей і їх реалізації, раціонального розподілу засобів та ресурсів, підвищення ефективності їх використання), динамічні характеристики (зміст і процес оперативного управління, інформаційні потоки, комунікації, прийняття рішень), статичні характеристики (зміст управління, норми управління, набір організаційних структур, нормування управлінської діяльності, набір необхідних вмінь та навичок).

Крім цього, слід зазначити, що керівники як державних, так і приватних установ найчастіше радяться зі своїми співробітниками щодо виробничих питань, рідше стосовно соціально-побутових і майже не обговорюють особистісні питання. Також погляди управлінців організацій різних форм власності є однаковими щодо якостей, якими повинні володіти підлегли: на першому місці – професійні, на другому – соціально-психологічні, на третьому – особистісні.

Окрім відзначених спільних та відмінних рис у стилях управління керівників державних та приватних організацій, виділяють їх особливі, специфічні риси. В державних установах це передусім створення сприятливої психологічної атмосфери всередині колективу. По-друге, наявність конфліктів фінансового характеру, що пов'язано з низькою заробітною платою та несправедливим розподілом матеріальних ресурсів. По-третє, характер причин через, які люди залишаються працювати в державних організаціях, серед яких можна відмітити стабільність організації та стабільність заробітної плати.

В приватних організаціях специфічними рисами стилю управління є, по-перше, самостійне прийняття рішення працівниками відносно того, як виконувати роботу. По-друге, прояв зі сторони працівників ініціативи, розробка ними інноваційних методів виконання встановлених керівництвом завдань. По-третє, транслювання корпоративної політики керівниками, сутність якої полягає в поясненні місії організації та переваг праці саме в ній, а також її візуальні представлення в вигляді лозунгів на стінах у організації.

Отже, очевидно, що стиль управління є детермінантою, яка впливає на процес інтеріоризації працівником специфічних організаційних норм та критеріїв, включення в референтну групу, відтак, безпосередньо визначає особливості розвитку організаційної ідентичності працівника. Порівняння ж стилів управління державними та приватними організаціями свідчить про наявність між ними низки відмінностей, що дає можливість зробити припущення щодо наявності відмінностей і в процесі формування ідентичності працівників організацій різних форм власності.

Джерела та література:

1. Матасова, И. В. Стили руководства на государственных и частных предприятиях : общее и особенное / И. В. Матасова // Вестник РГГУ. - 2008. - № 2. - с. 141-152.

УДК 159.9:35

О. В. Швайко

магістрант факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА
У СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ**

Актуальність дослідження. У сучасних умовах, у зв'язку з обранням Україною стратегічного курсу на становлення демократичної, соціальної та правової держави, виникла необхідність удосконалення системи керівних органів державної влади. Ефективність і злагодженість управлінської роботи державних органів та органів місцевого самоврядування значною мірою визначаються саме особою, яка очолює ці органи, наявністю чи відсутністю в такої особи досвіду, належних фахових знань, відповідного рівня розвитку комунікативних якостей, особистісної відповідності об'єктивним вимогам посадових обов'язків, вмінь попереджати та розв'язувати конфлікти, що виникають у трудовому колективі, тобто від рівня розвитку соціально-психологічної компетентності.

Будь-який сучасний фахівець, у тому числі і керівник у сфері державного управління повинен мати високий рівень соціально-психологічної компетентності для того, щоб бути постійно готовим до дій в несподіваній ситуації, здатним сприймати її не як надзвичайну подію, а як повсякденний стан речей, коли від нього вимагається миттєва ефективна мобілізація знань, умінь та досвіду. Через те сьогодні, у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційної насиченості трудової діяльності, що обумовлює зростання психологічного навантаження на працюючу людину, актуальною науковою і практичною проблемою є дослідження можливостей розвитку соціально-психологічної компетентності керівника, який має справу з поведінкою інших людей.

Аналізові методологічних проблем соціально-психологічної компетентності присвячені праці Д.Г.Михайленка, І.Ф.Сингаївської, Л.А.Лепихової, Л.Е.Орбан-Лемрик, Л.І.Берестової, Л.М.Карамушки, Т.Я.Телефанко; професіоналізму і компетентності державних службовців – праці В.І.Лугового, Л.Я.Малімон, В.М.Олуйко, Л.А.Пашко, М.В.Ярмистого, М.О.Докторовича, Н.А.Липовської, Н.В.Ткаченка, Н.Т.Гончарука, О.Ф.Мельникова, С.К.Хаджирадевої, Т.Е.Василевської, Т.І.Пахомової, Т.К.Гречко та інших.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному розгляді соціально-психологічної компетентності керівника у системі державного управління.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В результаті проведення теоретико-методологічного аналізу проблеми ми з'ясували, що більшість учених-дослідників розглядають соціально-психологічну компетентність особистості в контексті соціальної компетентності, і визначають її як поінформованість та здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Соціально-психологічна компетентність формується у ході засвоєння індивідом систем спілкування та включення у спільну діяльність [3, с. 186].

Водночас, Л.А.Лепіхова у своїх дослідженнях визначає соціально-психологічну компетентність як спеціальну здатність до перцептивно-когнітивного відчуття соціальних ситуацій та людей, що їх створюють, прогнозування їх поведінки, відповідного конструювання тактики взаємодії та взаємозацікавлених, безконфліктних стосунків [4, с. 106].

Під соціально-психологічною компетентністю керівника у системі державної служби ми розуміємо здатність керівника адекватно оцінювати себе, своє місце серед інших працівників, ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних відносин, вміння попереджати конфліктні ситуації в колективі та забезпечувати узгодженість його діяльності, гнучкість стилю керівництва, а також високий рівень комунікативності – здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Загалом соціально-психологічна компетентність знаходить прояв у професійній готовності керівника свідомо, вчасно і творчо вирішувати різноманітні управлінські задачі [5]. Отже, соціально-психологічна компетентність – це якість, яка є цінним надбанням для кожної людини, оскільки сприяє адекватному й тонкому аналізу всього, що відбувається в соціумі.

Результати емпіричного дослідження. Вибірку дослідження склали 40 держслужбовців Любешівської районної державної адміністрації, з них 23 чоловіків та 17 жінок віком від 22 до 56 років. Для проведення емпіричного дослідження соціально-психологічної компетентності працівників, які займають керівні посади у системі державного управління, нами було сформовано та апробовано психологічний інструментарій, до якого увійшли «Методика дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу» Л.М. Карамушки [1], «Тест для визначення ціннісних орієнтацій керівника» Т.С. Кабаченка [2], «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивації та потреб» О.Ф.Потьомкіної [6].

Внаслідок комплексного аналізу та інтерпретації отриманих в ході емпіричного дослідження даних, встановлено, що до важливих складових компонентів соціально-психологічної компетентності керівника у системі державної служби належать:

- організаційні знання керівника про сутність, структуру, особливості взаємодії з підлеглими, навички та вміння організувати колектив на виконання професійних завдань (когнітивний компонент);

- рішучість та швидкість у прийнятті рішень;
- самоуправління та саморегуляція керівника в управлінській діяльності;
- вміння впливати на людей, мотивуючи їх до успішної спільної діяльності;

- вольовий потенціал, що включає в себе активність, відповідальність, рішучість, впевненість у собі та своїх силах, креативність і творчість мислення, ініціативність, самостійність та цілеспрямованість;

- знання психологічних особливостей особистості колег, їх когнітивної та потребнісно-мотиваційної сфер для здійснення керівником об'єктивного оцінювання результатів їхньої діяльності;

- високий рівень емпатії та рефлексії;
- вміння керівника викликати симпатію в колективі, встановлювати позитивні міжособистісні стосунки, підтримувати творчий ентузіазм своїх підлеглих;

- самопізнання керівника через самосприйняття, саморозуміння, самоаналіз, самоосмислення управлінської діяльності;

- комунікативні здібності та вміння;
- ціннісні орієнтації;
- спрямованість на соціально-психологічну взаємодію;
- прагнення до самовдосконалення та особистісного зростання;
- уміння належно підтримувати свій досягнутий у професійній кар'єрі статус;

- лідерські здібності для керівництва та взаємодії з підлеглими;

- високий рівень домагань та потреба у владі.

Проведений кореляційний аналіз результатів дослідження виявив позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між соціально-психологічною компетентністю державного службовця та його деякими управлінськими уміннями, соціально-психологічними установками у сфері мотивації та потреб та найважливішими ціннісними орієнтаціями керівника у системі державної служби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження дало змогу виділити структурні компоненти соціально-психологічної компетентності керівника в системі державної служби та встановити статистично значущі кореляційні зв'язки між ними. Результати дослідження підкреслюють важливість розвитку цієї важливої інтегральної властивості особистості – соціально-психологічної компетентності, яка розглядається як одна з провідних детермінант успіху життєдіяльності, а в сфері управління – забезпечує ефективність управлінської діяльності керівника. Також матеріали дослідження можуть знайти практичне застосування при

розробці тренінгів соціально-психологічної компетентності, а також для оптимізації процесу управління персоналом.

Джерела та література:

1. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003.– 344 с.
2. Кабаченко Т.С. Психология управления: учеб.пособие / Т.С. Кабаченко. –М.: Педагогическое общество России , 2003.– 384 с.
3. Коропулино В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. и другие. Психологический словарь / В.Н. Коропулино, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и другие.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с..
4. Лепіхова Л. А. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості / Л.А.Лепіхова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. – К.: Контекст, 2000. – С. 105 – 108.
5. Міщшин В. До питання лідерства на державній службі / В.Міщшин // Вісник державної служби України. – К., 2011. – №3, с.29-34.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский – Самара: Бахрах-М, 2001. – С. 641-648.

**ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ КРИЗИ ТА
КОНФЛІКТУ**

L. Wojciechowska
Dr.hab, profesor UW
Uniwersytet Warszawski, Polska

SYNDROM PUSTEGO GNIAZDA W ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI

Początkowo pojęcie syndromu pustego gniazda pojawiło się w związku z badaniami nad depresją kliniczną kobiet w średnim wieku (Borland, 1982; Oatley, Jenkins, 2003; Pillay, 1988). Tak się złożyło, że wśród chorujących na depresję kobiet, większość stanowiły te, których dorosłe dzieci odeszły z domu i się usamodzielniały. Powiązано w sposób nieuprawniony te dwa fakty jako przyczynę i skutek oraz stwierdzono, że przyczyną depresji kobiet jest pustka domowego ogniska. Pierwotnie więc syndrom pustego gniazda oznaczał depresję, na którą cierpiały kobiety po zakończeniu procesu wychowania dzieci.

W dalszych badaniach kobiet, których dzieci odeszły z domu, nie ustalono szczególnego nasilenia objawów depresji (Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2001; Harkins, 1978; Lowenthal, Chiriboga, 1972). Nasuwał się więc wniosek, że silna reakcja depresyjna w sytuacji odejścia dzieci może pojawić się u wybranych kobiet, ale nie jest ona ani jedyna, ani powszechna, jak również trudno uznać ją wyłącznie za skutek opustoszałego gniazda. Ostatnio przyjmuje się, że syndrom pustego gniazda to nieprzystosowawcza reakcja na przejście matek w okres postrodzicielski czyli doświadczanie uczucia smutku, żalu i pustki z powodu usamodzielnienia się dzieci, a także lęku przed samotnością i obawy przed brakiem wsparcia ze strony dzieci w przypadku utraty sił lub choroby. Przejawia się w działaniach zmierzających do podtrzymania relacji z dzieckiem na dawnych zasadach (oczekiwanie na liczenie się ze zdaniem matki, uwzględnianie jej sugestii, kierowanie się jej systemem wartości), wzmożonej ingerencji w jego samodzielność (narzucanie się ze swoją pomocą), prowokowaniu do stałej koncentracji dziecka na osobie matki (szantażowanie złym stanem zdrowia) oraz nie przejawianiu zachowań zmierzających do znalezienia nowego obiektu miłości (Maciejak, 2000).

Zanalizujmy cechy kobiet słabo przystosowujących się do nowego układu ról w rodzinie i do usamodzielnienia się dzieci. Uważa się, a badania to potwierdzają, że kobiety realizujące w sposób tradycyjny swoją społeczną rolę są bardziej skłonne do negatywnego przeżywania rozstania z dorosłymi dziećmi. Należą do nich kobiety słabiej wykształcone, niepracujące zawodowo, nastawione na zaspokajanie potrzeb rodziny, rezygnujące z własnego rozwoju i osobistych zainteresowań, żyjące życiem poszczególnych członków rodziny (Pillay, 1988; Powell, 1977; Raup, Meyers, 1989). Ujmowana tradycyjnie rola kobiety jako gospodyni domowej uważana jest za szczególnie niekorzystną dla zdrowia psychicznego, i odwrotnie, praca zawodowa kobiet stanowi ważny warunek jej dobrego samopoczucia (Powell, 1977).

Za istotny czynnik narażający kobietę na syndrom pustego gniazda jest też nadmierne angażowanie się matki w realizację potrzeb dziecka, przesadna na nim koncentracja powodująca wzrost oczekiwań co do dalszego poddawania się syna lub córki zabiegom troski i opieki (Williams, 1977 za: Borland, 1982). Wyzwalanie się dorosłego dziecka spod kurateli czulej matki może być odebrane jako brak wdzięczności, czy jako sygnał, że staje się ona osobą zbędną. Z czynnikiem tym wiąże się kolejny, mówiący o tym, że syndrom jest bardziej nasilony oraz

wychodzenie z niego tym trudniejsze, im bardziej matka spostrzega swe dziecko jako niedojrzałe i niekompetentne w samodzielnym radzeniu sobie z dorosłością (Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2001; Ryff, Schmutte, Lee, 1996; Wojciechowska, 2008). Nadopiekuńcza matka ma niemal zagwarantowaną niezaradność dziecka i poważny argument, by je od siebie uzależnić. Ześrodkowanie uwagi matki na potomstwie może w konsekwencji całkowicie wypełnić jej czas i ograniczyć możliwość szukania innych, alternatywnych ról (Raup, Meyers, 1989). Z kolei brak osobistego pola dla jej działań stanowi znaczące źródło przeżyć składających się na syndrom pustego gniazda.

Pocieszającym może być fakt, że syndrom pustego gniazda występuje u stosunkowo małej grupy kobiet, szacowanej na 22-35% (Lewis, Duncan, 1991; Wojciechowska, 2008) oraz wykazuje tendencję do zanikania po około dwóch latach od opuszczenia przez dzieci domu rodzinnego (Harkins, 1978).

Większość kobiet szybko przystosowuje się do rozstania z dorosłymi dziećmi, a jeżeli dzieci nie zrywają więzi z matkami i utrzymują z nimi kontakt, lęki, poczucie pustki i obawa przed samotnością, nie występują. Bycie oddzielnie, lecz psychicznie blisko z dziećmi, stanowi ważny warunek pomyślnego przystosowania się kobiet do dorosłości dzieci. Jak wskazują badania (White, Edwards, 1990), partnerskie relacje z synami lub córkami wpływają na podwyższenie się samopoczucia psychicznego matek. Warto dodać, że panujące w rodzinie demokratyczne stosunki w okresie dzieciństwa i dorastania stanowią dobry grunt do budowania na podobnej zasadzie stosunków z dorosłym dzieckiem (Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2001). Kolejny czynnik sprzyjający dobremu przystosowaniu się matek do procesu usamodzielniania się dorosłych dzieci to panujący w rodzinie ciepły klimat emocjonalny i utrzymywanie zadowolających, bliskich relacji ze stałym partnerem/mężem (Wojciechowska, 2008). Koncentracja na współmałżonku, rekonstrukcja tego, co było przed laty w ich związku najlepsze, czyli przeżywanie wtórnego miesiąca miodowego, wypełnia emocjonalną lukę, jaka powstała po usamodzielnieniu się dzieci (Turner, Helms, 1999). Uzupełnieniem charakterystyki matek dobrze radzących sobie z odejściem dzieci z domu jest to, że wśród nich dominują dobrze wykształcone i zaangażowane w pracę zawodową oraz potrafiące zorganizować sobie wolny czas poprzez realizację własnych zainteresowań i zamiłowań (Maciejak, 2000; Wojciechowska, 2008).

Na zakończenie można stwierdzić, że syndrom pustego gniazda jest faktem, jest obecny i doświadczany przez matki w środkowej dorosłości, ale też nie należy przeceniać jego nasilenia, rozmiaru oraz trwałości. Niepokój mogą wzbudzać jedynie te kobiety, u których syndrom nabiera cech stałości i które realizują swe potrzeby wcielając się w rolę dominujących i ingerujących w życie młodego małżeństwa, teściowych.

Rozważania na temat syndromu pustego gniazda u kobiet warto spuentować frazą: problem tkwi nie tyle w pustym gnieździe, ile w pustej kobiecie (Oliver, 1982 za: Raup i Meyers, 1989).

Literatura:

1. Appelt, K. (2005). Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych? W: A.I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 503-552). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

2. Gallicchio, L. Schilling, C., Miller, S.R., Zacur, H., Flaws, J.A. (2007). Correlates of depressive symptoms among women undergoing the menopausal transition. *Journal of Psychosomatic Research*, 63, 263-268.
3. Magai, C., Halpern, B. (2001). Emotional development during the midlife years. M.E. Lachman (red.) *Handbook of midlife development* (s.310-344). New York: John Wiley & Sons.
4. McAdams, D.P. (2001). Generativity in midlife. W: M.E. Lachman (red.) *Handbook of midlife development* (s.395-443). New York: John Wiley & Sons.
5. Oatley, K., Jenkins, J.M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Olejnik, M. (2011). Średnia dorosłość. W: J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka* (312-323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
7. Rossi, A.S. (2004). The menopausal transition and aging processes. W: O.G. Brim, C.D. Ryff, R.C. Kessler (red.) *How healthy are we? A National Study of Well-Being at Midlife* (s.153-201). Chicago: The University of Chicago Press.
8. Wray, S. (2007): Women making sense of midlife: Ethnic and cultural diversity. *Journal of Aging Studies* 21, 31-42.
9. Wojciechowska, L. (2008). Generatywność w średniej dorosłości z perspektywy teorii Dana McAdamsa. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). *Z zagadnień psychologii rozwoju*. (s. 51-63). Tom II. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
10. Wojciechowska, L. (2010). Generativity and a sense of mental well-being in women in early and mid-adulthood. W: E. Rydz, D. Musiał (red.). *The psychology of human development – selected issues* T.I. (s. 179-203). Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL JPII.

УДК 159.9.018

А. Г. Адамкович-Петті

магістрант спеціальності «психологія»
Херсонського державного університету

НАРАТИВНІ ПРАКТИКИ В РОБОТІ З РАННІМИ СПОГАДАМИ

Сучасний постійно зростаючий темп життя ХХІ століття та умови сучасного суспільства вимагають від людини великих енергетичних трат, постійного особистісного розвитку та самовдосконалення, разом із вмінням ефективно протистояти стресогенним чинникам середовища, конфліктам та проблемам. На психологічну науку покладається забезпечення суспільства ефективними засобами діагностики проблемних сфер та розвитку сучасної особистості. Так, наше дослідження присвячене розробці тренінгової програми особистісного зростання для роботи з ранніми спогадами методами нарративної психотерапії.

Ранні спогади надають нам можливість достовірно діагностувати актуальні проблемні сфери особистості [1; 3]. Для роботи над останніми ми вважаємо доцільним та надзвичайно ефективним буде використовувати техніки нарративної психотерапії, які дозволяють людині поглянути на своє життя з ресурсної позиції, дистанціюватися від безпосередньо пережитого досвіду, зокрема, травмуючого, і здійснювати усвідомлений вибір, змінюючи своє життя в бажану сторону.

Вперше про визначне значення дитячих спогадів у своїх працях писав З. Фрейд. Методика ранніх спогадів була розроблена А. Адлером. До її розробки долучалися в різні часи такі закордонні психологи як W. R. Rule, K. E. Altman, J. Quinn, L. Nyer, G. J. Manaster, T. B. Perryman, J. E. Statton, B. Wilborn, E. B. Hedvig, J. M. Bauserman, M. Mauman та вітчизняні – О. В. Сидоренко, О. М. Ісполатова, Т. П. Миколаєва та інші. У наших попередніх дослідженнях були розширені діагностичні можливості методики ранніх спогадів та визначені фактори, що обумовлюють їх актуалізацію [1]. Розвитком нарративної психотерапії займалися такі закордонні вчені як М. Уайт, Д. Епстон, Дж. Фрідмен, Дж. Комбс, Е. Морган, Дж. Говард, Т. Р. Сарбин, російські: К. С. Жорняк, Ф. І. Барський, Д. А. Кутузова, К. С. Калмикова, українські: С. Ю. Гуцол, М. Л. Смульсон, Н. В. Чепелева та інші. Досягнення перерахованих психологів були враховані при написанні роботи.

Мета дослідження полягає в адаптації практик нарративної психотерапії до роботи з ранніми спогадами.

Відповідно до мети дослідження постають наступні **задачі**:

1. Розробити тренінгову програму особистісного зростання для групової роботи з ранніми спогадами з використанням практик нарративної психотерапії.
2. Дослідити можливості розвитку самоефективності, базових переконань щодо світу, до інших людей, до себе та впевненості у собі в результаті проходження розробленої тренінгової програми.

Методи дослідження:

– емпіричні методи дослідження: Методика ранніх спогадів А. Адлера, опитувальник «Шкала базових переконань» Р. Янов-Бульмана, адаптований О. О. Кравцовою, «Тест визначення рівня самоефективності» Маддукса і Шеєра в модифікації Л. В. Бояринцевої під керівництвом Р. Л. Кричевського, «Тест впевненості у собі» В. Г. Ромека;

– математичні методи аналізу даних: Т-критерій Вілкоксона.

Спираючись на вимоги щодо оформлення психологічного тренінгу нами була розроблена тренінгова програма особистісного зростання **«Історії мого життя»**, що поєднує практики нарративної психотерапії та роботу над ранніми спогадами.

Мета програми: проаналізувати свій стиль життя, закладений в дитинстві; навчитися відділяти себе від проблем і позбавитися від їх впливу і контролю над життям; посприяти розвитку бажаних історій у своєму житті; усвідомити свою самоефективність і підвищити самооцінку, впевненість у собі; розкрити свої ресурси, що допомагають впоратися зі складними ситуаціями у житті.

Завдання:

1. На основі раннього спогаду проаналізувати свій стиль життя і зафіксувати отримані знання у вигляді «формули життя».
2. Провести процедуру екстерналізації актуальної проблеми (відділення проблеми від ідентичності особистості), розкрити особистісні ресурси, розвіяти негативні висновки про себе.
3. Виділити унікальні епізоди, що забезпечують підказки, «точки входу» в альтернативні історії життя людей; продемонструвати, що життя людей є безліччю історій, що співіснують, і людина здатна робити вибір; усвідомити

свою самоефективність і підвищити самооцінку, впевненість у собі; усвідомити себе потенційним автором власних історій і отримати можливість вибирати, які історії людина хотіла б проживати.

4. Виконати ритуал визнання і позитивної переоцінки власного життя: розповісти історію свого життя перед аудиторією ретельно підібраних зовнішніх свідків, чиї перекази в результаті викликають сильний резонанс і визнання; відчути зв'язок із життями інших людей; зробити більш видимими і відчутними противосюжети (інші можливі лінії розвитку свого життя).

5. Створити структурований автонаратив, що веде до усвідомлення своєї самоефективності і унікальності свого життя; розкрити ресурси для розвитку бажаних історій і стилю життя.

Напрямок роботи: нарративна психотерапія, арт-терапія.

Види та техніки роботи: нарративні практики, техніка «мандала», казкотерапія, колажування.

Форма роботи: тренінг особистісного розвитку.

Програма складається з 5 занять по 2,5 години.

Основні поняття і техніки:

Техніка аналізу ранніх спогадів А. Адлера – ефективний засіб вивчення особливостей організації життя, особливостей міжособистісних відносин, психологічних проблем особистості і підходів до їх вирішення [3]. Ранні спогади мають велике значення, оскільки мають відношення до розвитку базисних атитюдів і поглядів індивідуума [2].

Наративна психотерапія – відносно молодий підхід, заснований австралійськими психотерапевтами М. Уайтом та Д. Епстоном в 1990 році. Автори визначають, що в основі цього підходу лежить метафора нарративу, чи історії (послідовності – не обов'язково лінійної – подій у часі, об'єднаних темою або сюжетом), а основна форма роботи – бесіда. «У фокусі уваги нарративного підходу – взаємозв'язок уявлень людини про себе, про здатність впливати на своє життя, авторської позиції по відношенню до власної історії, з одного боку, і соціальних (культурних, економічних, політичних) чинників – з іншого» [4, с.8].

У нашій тренінговій програмі були використані такі нарративні практики як «екстерналізуючі бесіди», «бесіди перенаписання / відновлення авторської позиції», «церемонія визнання самовизначення (робота з зовнішніми свідками)» та методика «Книга життя». Задля їх адаптації до групової роботи нами були розроблені тренінгові вправи, схеми та інструкції для поетапного виконання нарративних технік.

Загальна кількість учасників тренінгової програми склала 9 осіб (7 жінок та 2 чоловіків) віком від 20 до 22 років, студентів факультету психології, історії та соціології ХДУ, денної форми навчання.

Дослідження ефективності тренінгової програми особистісного зростання «Історії мого життя» проводилося порівнянням результатів проведених діагностик «до» та «після» завершення 5 занять тренінгу, що було зроблено за допомогою Т-критерію Вілкоксона. Зокрема, було з'ясовано, що:

– за час тренінгової програми учасники змогли переглянути свої переконання щодо навколишнього світу, відчутти його більш добрим, ніж раніше,

– також вдалося посилити відчуття власної цінності разом зі спроможністю керувати удачею,

– на когнітивному рівні виросла впевненість учасників у собі, підвищилась самооцінка та віра у власну ефективність,

– учасники більш позитивно стали оцінювати власні навички та можливості (поведінковий репертуар) як достатніх для досягнення своїх цілей і задоволення власних потреб.

Наша тренінгова програма дозволила кожному учаснику створювати структуровані автонаративи, які в свою чергу забезпечували дослідження власних ментальних моделей. Це створило підґрунтя для їх розвитку та змін.

Отже, нам вдалося адаптувати Методику ранніх спогадів і практики нарративної психотерапії, що зазвичай використовуються в індивідуальній роботі, до групової роботи, таким чином, розширивши межі їх застосування.

Джерела та література:

1. Адамкович-Петті А. Г. Фактори, що обумовлюють актуалізацію ранніх спогадів [Текст] / А. Г. Адамкович-Петті // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – Херсон, 2013. – Випуск 2. – С. 7–11.

2. Адлер А. Наука жить [Текст] / А. Адлер. – К. : Port-Royal, 1997. – 286 с.

3. Исполатова Е. Н., Николаева Т. П. Модифицированная техника анализа ранних воспоминаний личности [Текст] / Е. Н. Исполатова, Т. П. Николаева // Вопросы психологи. – 1998. – №4. – С. 69-76.

4. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. [Текст] / М. Уайт. – М.: Генезис, 2010. – 326 с.

УДК 159.9

О. П. Василюк

аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ЗНАЧЕННЯ ТИПУ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ СТРАТЕГІЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ ТРАВМАТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність наукового дослідження. Травматична подія має деструктивний вплив на особистісну сферу особистості, порушуючи її усталену картину світу і тим самим провокуючи до побудови нової. Так, певні психологічні риси сприяють позитивній реконструкції травматичного досвіду, змінюючи світогляд на краще, внаслідок чого можна спостерігати таке явище як посттравматичне зростання. На думку С. Л. Чачко, посттравматичне зростання характеризує переживання та досвід людей, чий розвиток після травми перевершив попередній [4, с. 142]. Це означає, що в людини виникли

суб'єктивно-значущі позитивні зміни, які роблять її життя ліпше. Однак, існують і такі риси, наявність яких навпаки ускладнює процес побудови нового адекватного світобачення. Результатом може бути закріплення деструктивних схем поведінки, мислення, що призводить до різних патологічних процесів таких як посттравматичний стресовий розлад, депресії, фобії, неврози та інше. Локус контролю, залежно від типу, займає чільне місце серед факторів, які сприяють, або навпаки перешкоджають позитивній адаптації до травматичного досвіду.

Поняття «локус контролю» введено соціальним психологом Джуліаном Роттером в 1954 році [6]. Цей термін є однією з найважливіших характеристик життєвої активності особистості. В контексті травматичного досвіду локус контролю відображає уявлення людини про те, що є причиною травматичних подій в її житті і хто несе за них відповідальність. Передбачається, що у різних людей є схильність до певного типу приписування причинності і відповідальності. Інакше кажучи, люди можуть сильно відрізнятися тим, які атрибуції вони дають своїм і/або чужим успіхам і невдачам. В одному випадку причинність і відповідальність приписується самій діючій особистості (людина усвідомлює, що саме її позитивні або ж негативні дії, зусилля, здібності, або ж бездіяльність призвели до певного кінцевого результату) - ця стратегія називається «інтернальною», в іншому випадку відповідальність покладається на фактори, що не залежать від особистості (зовнішні обставини, випадковість, фактор долі, дії інших людей) цей спосіб називається «екстернальним» [2, с. 241]. Існує також певний відсоток людей, які позитивні досягнення у житті приписують собі, а невдачі певним незалежним від неї обставинам.

На думку О. В. Тімченка, одним з основних факторів, що сприяє психологічно-благополучному переживанню травматичної ситуації це прийняття на себе більшого контролю [3].

І. Г. Малкіна-Пих, вважає, що навіть катастрофічні події можуть бути зупинені добре продуманими діями людини. Інтернали володіють більш ефективно-працюючою когнітивною системою. Вони витрачають істотну частину своєї розумової енергії на отримання інформації, що дозволяє їм впливати на значущі для них події. Крім того, інтернали мають виражену тенденцію розробляти специфічні і конкретні плани дій у тих чи інших ситуаціях. Таким чином, почуття контролю над собою і оточенням дозволяє їм більш успішно справлятися зі травматичними ситуаціями [1].

В роботах Дж. Р. Аверілл, підкреслюються три основних типи контролю: поведінковий контроль, який стосується певного напрямку дій; когнітивний контроль, який, в першу чергу, відображає інтерпретацію подій особистістю; контроль рішучості, який визначає процедуру вибору способу дії [5, с. 286-303].

В експериментальному дослідженні взяло участь 206 осіб, віком від 19 до 25 років, серед яких 70 чоловічої і 136 жіночої статі. Було використано наступні *методики*: Місісіпська шкала для оцінки посттравматичних стресових реакцій (Н. М. Кеан, Дж. М. Кеддел, К. Л. Тейлор) і опитувальник суб'єктивної локалізації контролю (С. Р. Пантелєєв, В. В. Столін).

Отримані результати за опитувальником суб'єктивної локалізації контролю представлені на рис. 1.

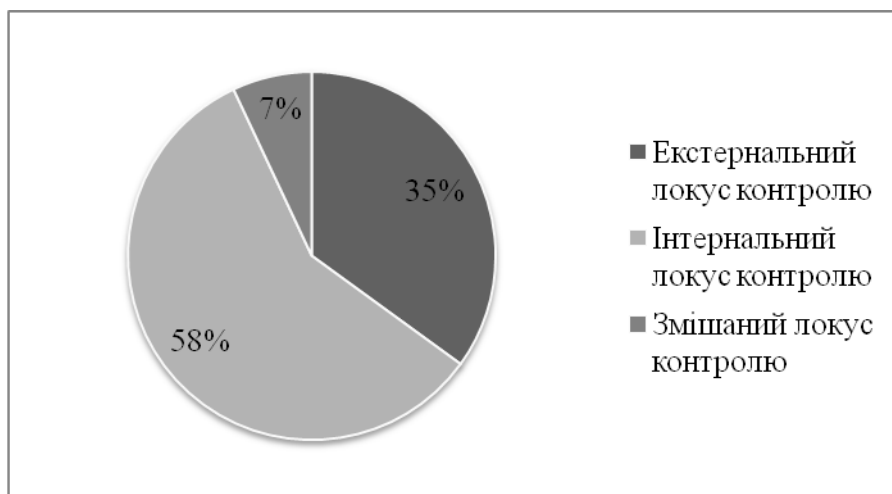


Рис. 1. Відсотковий розподіл типів локусу контролю

Найбільша кількість діагностованих має інтернальний локус контролю ($x=58\%$). Екстернальний тип локусу контролю другий по величині ($x=35\%$). Існує невелика кількість людей, яка має змішаний тип, тобто не має вираженої тенденції до прояву певного виду локалізації.

Наступний крок полягав у оцінці рівня посттравматичного стресового розладу. Результати розподілу даних свідчать, що 45,7% діагностованих не мають ознак переживання ПТСР, 43,8% мають схильність до його переживання, а 10,5% мають високі показники, що говорить про їхнє емоційне неблагополуччя.

Аналіз взаємозв'язку між рівнем ПТСР і типом локусу контролю дозволив віднайти значущі кореляційні залежності, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційний взаємозв'язок між типом локусу контролю і рівнем посттравматичного стресового розладу

Тип локусу контролю	Коефіцієнт кореляції
Екстернальний тип локусу контролю	0,29
Інтернальний тип локусу контролю	-0,26

Виходячи із рівня значущості $r < 0,138$, можна зробити висновок, що існує тісний кореляційний взаємозв'язок між типом локусу контролю і рівнем посттравматичного стресового розладу. Відтак, високі показники за шкалою екстернальності призводять до високих показників рівня посттравматичного стресового розладу ($x=0,29$). Стосовно шкали інтернальності то спостерігається негативний кореляційний зв'язок: висока інтернальність супроводжується низьким ПТСР ($x=0,29$).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, людина маючи інтернальний локус контролю легше долає пережиту травматичну подію, оскільки усвідомлюючи свою значимість у вирішенні складних життєвих ситуацій бере відповідальність на себе, тим самим збільшуючи рівень своєї активності у її подоланні. Натомість екстернали, в силу своєї зорієнтованості на певні зовнішні причини і обставини, частіше займають позицію бездіяльності, а

інколи і перебільшення величини пережитого горя, не приймаючи ніяких рішень стосовно боротьби з нею, чекаючи, що певні сили, які спровокували виникнення цієї події її і вирішать. Виходячи з отриманих даних, зміна стилю атрибуції з екстернального на інтернальний формує у людини свого роду імунітет до травматичних подій. Іншими словами екстернальний локус контролю є одним з предикторів негативної реорганізації травматичної пам'яті, натомість як формування інтернального локусу контролю є одним з допоміжних засобів її позитивної і ефективної реорганізації. Перспективу ми вбачаємо в подальшому дослідженні засобів реорганізації травматичної пам'яті.

Джерела та література:

1. Малкина-Пых И. Г. Стратегии поведения при стрессе / И. Г. Малкина-Пых // Московский психологический журнал. – 2005. – №12. – С. 26-32.
2. Психологический словарь [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2009. – 440 с.
3. Тімченко О. В. Соціально-психологічні детермінанти психічної травматизації постраждалих від надзвичайних ситуацій / О. В. Тімченко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2013. – №14. – С. 353-360.
4. Чачко С. Л. Проблема посттравматического роста: попытка теоретического анализа. / С. Л. Чачко // Вестник Одесского национального университета. – 2010. – Т15, №11. – С. 140-148
5. Averill J. R. Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress / J. R. Averill // Psychological bulletin. – 1973. – № 80(4) – P. 286-303.
6. Rotter J. B. Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style: Comment / J. B. Rotter // Applied and Preventive Psychology. – 1992. – №1. – P. 127-129.

УДК 159.95

О. І. Голубенко

аспірант Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ДОВГОТРИВАЛІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПОДІЙ (НА ПРИКЛАДІ УЧАСНИКІВ ЛІКВІДАЦІЙНИХ РОБІТ НА ЧАЕС)

В світлі останніх подій в Україні (на майдані Незалежності та в АР Крим) проблема особистості в умовах кризи стала найактуальнішою темою сучасної теорії та практики вітчизняної психології.

На жаль, виходячи з прикладів минулого, необхідно констатувати факт, що кризи такого рівня призводять до довготривалих негативних наслідків для психологічного здоров'я населення.

Наша задача, як представників психологічної науки, вчасно спрогнозувати, та знайти найефективніші методи роботи з негативними наслідками, враховуючи досвід колег у подібних за масштабом травматичних подіях. В якості одного з таких корисних досвідів може стати масив знань, отриманих в

ході виявлення і подолання негативних психологічних наслідків у населення протягом останніх 27 років з моменту Чорнобильської катастрофи.

Варто нагадати, що аварія на ЧАЕС стала однією з найбільших техногенних катастроф за рівнем екологічних збитків і кількістю постраждалих. За об'єктивними факторами найбільш травматизованою групою вважається група учасників ліквідації наслідків катастрофи на четвертому реакторі, адже вони знаходилися безпосередньо в епіцентрі небезпеки, а також вони були найкраще проінформовані щодо реальної загрози для життя та здоров'я. Тоді, як сьогодні, в умовах тотальної інформатизації, коло постраждалих за високим рівнем психологічних збитків може розширитися до групи людей, що не брали участі у самих подіях, але внаслідок вторинної травматизації, переживають ті самі наслідки, що і учасники. Таким чином, матеріал, викладений нижче, може бути адаптований та використаний для роботи з різними групами населення.

Перш за все, необхідно звернути увагу на таку соціально-психологічну особливість післяаварійного періоду, що проявляється у представників різних груп населення, як «хронічну психотравматизацію», як її охарактеризував В. О. Скребець. Автор пояснив ситуацію, що склалась, особливістю сприйняття аварії потерпілим, як подію минулого, що не мала певної однієї травмуючої ситуації, а її стресогенність заключається у постійному очікуванні небезпеки. Цей стан невизначеності щодо наслідків, що змушує людей перебувати у постійній готовності до загрози, і є психотравмуючим для населення [3].

В роботах С. І. Яковенко підтверджується актуальність описаної вище генези хронічної психотравматизації для більшості потерпілих і сьогодні. Тобто даній групі населення є характерним пропрацювання в недостатній мірі наслідків психологічної травматизації внаслідок аварії та нашарування нових стресів. Цей стан автор назвав «полімодальною життєвою кризою». Подолання даної кризи за думкою С. І. Яковенка можливе в результаті переосмислення життєвого змісту та вироблення нових його форм, а також в результаті роботи з ціннісними утвореннями і формами поведінки [7].

Аварія на ЧАЕС стала особливо значущою подією для ліквідаторів. Для багатьох з них катастрофа стала біографічною подією, яка вплинула на все їх подальше життя і долю [6].

Негативна динаміка психологічних наслідків простежується в результатах соціально-психологічних моніторингів та інших досліджень. Аварія з роками сприймається та оцінюється ліквідаторами все більш негативно [1; 5].

В. Г. Панок констатує високий рівень суїцидальної і адиктивної поведінки серед даної категорії населення. Також автор відмічає, що потерпілим і ліквідаторам значно складніше адаптуватись до нових умов, ніж іншим, що вони відчувають деякі складнощі у соціальній сфері загалом, та, зокрема, в сімейних стосунках. Окрім того, з роками знижується показник адаптованості та задоволеності життям. Досить помітне зниження задоволеності ліквідаторами своїм здоров'ям [4]. Т. В. Кузьменко відмічає наявність тенденції до збільшення кількості ліквідаторів, які вважають, що аварія на реакторі «повністю зламала їх здоров'я та життя» [1]. Простежуються зміни у ціннісно-смісловій сфері ліквідаторів: набуває більшого значення роль сім'ї.

Відмічаються певні переживання стосовно ризику погіршення сімейних відносин, а також втрата контакту з друзями та колегами [2].

Важливим негативним аспектом наслідків аварії для учасників ліквідаційних робіт останніх десяти років є їх вимушеність виходу на пенсію через значне погіршення здоров'я, що є несумісним з трудовою діяльністю. Психологічна проблема заключається у тому, що готовність до вибування з активної діяльності настає значно пізніше, ніж того вимагає фізичний стан, при тому, що рівень освіти і професійної компетенції у ліквідаторів досить високий. Ця ситуація супроводжується особливо сильними переживаннями. Відбувається втрата надії стосовно майбутнього покращення життя.

В ході аналізу результатів анкетування нами було виділено ряд особливостей суб'єктивного сприйняття впливу аварії на життя ліквідаторів сьогодні – через 27 років після катастрофи. Для перевірки результатів ми підібрали контрольну групу у відповідності до основної за гендерними, віковими, професійними показниками. Отже, для ліквідаторів характерно: побоювання стосовно нової аварії на ЧАЕС; побоювання стосовно аварії на іншій АЕС України; надмірне включення у ситуацію, що сталася на АЕС Фокусима-2; негативна та дуже негативна оцінка власного здоров'я; негативна оцінка соціальної сфери життя; оцінка соціального патронажу зі сторони держави як недостатнього; переоцінка цінностей (змінилося ставлення до природних ресурсів, свого здоров'я, здоров'я членів своєї сім'ї, свого життя і життя інших).

Таким чином, ми радимо подальшу соціально-психологічну реабілітацію потерпілих учасників психотравмуючих подій будувати, користуючись інформацією щодо динаміки змін в психологічній сфері та щодо найбільш негативних та довготривалих наслідків у ліквідаторів Чорнобильської катастрофи.

Джерела та література

1. Кузьменко Т. В. Вплив екстремальних ситуацій на життєві орієнтації людини (на прикладі Чорнобильської катастрофи) // Збірник матеріалів четвертої науково-теоретичної конференції, присвяченої десятій річниці ІММБ (24 квітня 2002 р). - К.: ІММБ, 2002. – 160 с.
2. Панок В. Г. Методичні підходи до надання психологічної допомоги потерпілим від техногенної катастрофи: монографія / Панок В. Г. - К.: Ін-т соціології НАНУ, 1999. - 106 с.
3. Скребець, В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія / В. О. Скребець. - К. : Слово, 2004. - 440 с.
4. Ходоровська Н. Групова адаптація в умовах соціальних змін // Соціальні виміри суспільства. – К.: Інститут соціології НАНУ, 1999. – Вип. 3. – С. 92–104.
5. Чорнобиль і соціум. Вип. 3. Динаміка соціальних процесів: соціально-психологічний моніторинг наслідків чорнобильської катастрофи. - К.: Ін-т соціології, 1997. - 267 с.
6. Юрьєва Л. Н. Кризисные состояния: монография / Л. Н. Юрьєва. – Днепропетровск : Арт-Пресс, 1998. – 156 с.
7. Яковенко С. І., В. І. Лисенко. Соціально-психологічна допомога при надзвичайних ситуаціях та критичних інцидентах. Монографія. - К.: Ін-т соціології НАНУ, 1999. - 226 с.

О. В. Савінова

студентка Мелітопольського державного педагогічного університету
ім. Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

До постановки проблеми. Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов’язкова умова побудови нового гуманно-демократичного суспільства, що стосується основних проблем, пов’язаних з розбудовою державності України.

В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві, все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, що дегармонізує становлення особистості. Цим визначається актуальність та практична значимість означеної проблеми.

Аналіз стану розробленості проблеми. Велику увагу проблемі тривожності приділяється в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів. Зокрема, А. І. Захарова, А.М. Прихожан, А. С. Спиваковського, А. В. Божович, В. К. Вілюнас, В. В. Зеньковської, і психотерапевтів, які відзначають зростання числа дітей з підвищеною збудливістю і тривожністю.

Основна мета роботи – визначення психологічних особливостей застосування казкотерапії в корекції тривожності дітей. Виходячи з мети основними завданнями дослідження є: здійснити аналіз наукової літератури з вивчення проблеми тривожності, визначити роль казки в корекції тривожності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік охоплює період життя від 6 до 11 років і визначається найважливішою обставиною в житті дитини – його вступом до школи.

З приходом до школи змінюється емоційна сфера дитини. З одного боку, у молодших школярів, особливо першокласників, значною мірою зберігається характерна і для дошкільнят властивість бурхливо реагувати на окремі, що зачіпають їх, події і ситуації. Діти чутливі до впливів навколишніх умов життя, вразливі і емоційно чуйні. Вони сприймають, насамперед, ті об’єкти або властивості предметів, які викликають безпосередній емоційний відгук, емоційне відношення, наочне, яскраве, живе сприймається найкраще.

З іншого боку, вступ до школи породжує нові, специфічні емоційні переживання, так як свобода дошкільного віку змінюється залежністю і підпорядкуванням новим правилам життя. Ситуація шкільного життя вводить дитину в суворо нормований світ відносин, вимагаючи від неї організованості, відповідальності, дисциплінованості, гарної успішності. Посилюючи умови життя, нова соціальна ситуація у кожної дитини, що прийшла до школи,

підвищує психічну напруженість. Це позначається на здоров'ї молодших школярів та їх поведінці [1, с. 411].

Можна погодитися з висновком А.М. Прихожан, про те, що тривожність у дитячому віці є стійким особистісним утворенням, що зберігається протягом досить тривалого періоду часу. Вона має власну спонукальну силу й стійкі форми реалізації в поведінці, з переважанням в останніх компенсаторних і захисних проявів. Як і будь-яке складне психологічне утворення, тривожність характеризується складною будовою, що включає, когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Домінування емоційного аспекту є похідною широкого кола сімейних порушень [4, с. 304].

Таким чином, тривожні діти молодшого шкільного віку відрізняються частими проявами занепокоєння тривоги, а також великою кількістю страху, причому страхи і тривога виникають у тих ситуаціях, в яких дитині, як правило, нічого не загрожує. Також вони особливо чутливі, недовірливі і вразливі. Такі діти нерідко характеризуються низькою самооцінкою, у зв'язку з чим у них виникає очікування загрози з боку оточуючих. Тривожні діти дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовитися від такої діяльності, в якій відчують труднощі. Підвищена тривожність заважає дитині спілкуватися, взаємодіяти в системі дитина-дитина та дитина-дорослий, формуванню навчальної діяльності, зокрема, постійне відчуття тривожності не дає можливості формуванню контрольної-оцінної діяльності, а контрольні-оціночні дії є одним із основних складових навчальної діяльності. Підвищена тривожність також сприяє блокуванню психосоматичних систем організму, не дає можливості ефективно працювати на уроці.

Проте у дітей молодшого шкільного віку тривожність ще не є стійкою рисою характеру, тому можливе її зниження при проведенні відповідних психолого-педагогічних заходів. Можна істотно знизити тривожність дитини, якщо педагоги та батьки, що її виховують, будуть дотримуватися потрібних рекомендацій [3, с.606].

Корекція дитячої тривожності може здійснюватися за допомогою: ігротерапії, арттерапії, лялькотерапії, індивідуально-групових занять, поліпшення дитячо-батьківських відносин і методом казкотерапії.

На сьогоднішній день особливо актуальна методика казкотерапії.

Казкотерапія – найдавніший в людській цивілізації метод практичної психології і один із наймолодших методів у сучасній науковій практиці.

Сучасна казкотерапія «трьох лика». Вона має «лик» діагностичний (арсенал проєктивних методик для дослідження людини), «лик» впливу та «лик» профілактичний (або розвиваючий).

Казкотерапевтичний вплив здійснюється за допомогою п'яти видів казок: художніх, дидактичних, психокорекційних, психотерапевтичних і медитативних.

Для кожної ситуації, випадку консультування підбираються чи спеціально вигадуються відповідні казки. Тому підготовка казкотерапевтів процес творчий, захоплюючий, але не простий [2, с. 316].

Висновок. Таким чином, казкотерапія в корекції дитячої тривожності, є самим безпечним і цікавим методом. За допомогою казки можна зрозуміти і

обговорити з дитиною причини її невпевненості, тривожності, боязкості, і що немало важливо, дитина переробляє свою проблему через власний емоційний стан.

Перспективи подальших досліджень у цій області. Після проведення експериментального дослідження, виявлення рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку доцільно використовувати корекційну програму з елементами казкотерапії. Цей аспект визначає перспективи подальших розробок в даній області.

Джерела та література:

1. Аверин В.А. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость /В.А. Аверин, Ж.К. Дандарова. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 411 с;
2. Зинкевич-Евстигеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигеева. - СПб.: Речь, 2006. - 316 с. - (Мастерская психологии и психотерапии).
3. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн.: учебник. Кн.2: Психология образования/ Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 606с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: практическая природа и возрастна динамика /А.М. Прихожан. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. - 304 с. - (Серия «Библиотека педагога-психолога»).

УДК 159.962

І. Ю. Філіппова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

О. Приймак

студентка V курсу факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР
СТРИМУВАННЯ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ**

Сучасні умови людського існування характеризуються не тільки невпинною проблематизацією та інтенсифікацією психічних і фізичних навантажень, але й появою більш різноманітних можливостей для самореалізації особистості в усіх сферах її буття. Наявність великої кількості потенційних можливостей для знаходження свого місця в житті потребує від підлітка, осмисленого ставлення до побудови життєвих перспектив – уміння передбачати, прогнозувати, будувати життєві плани стає обов'язковою запорукою досягнення життєвого успіху. Необхідність здійснення життєвих виборів, планування, організації та здійснення життєвого шляху потребує від людини актуалізації всіх її наявних знань, умінь та здібностей [7].

Самоконтроль, наполегливість, самомотивування діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей – саме ці властивості Д. Гоулман узагальнено назвав “емоційним інтелектом” в своїй монографії, яка вийшла у

світ у 1995 році. Він використовував термін, який раніше був уведений у науковий обіг Дж. Майерсом та П. Соловєєм. У своїй книзі Гоулман стверджував, що емоційний інтелект на відміну від загального (вимірюваного за допомогою IQ і значною мірою зумовленого генетично), можна розвинути у будь-якому віці, що надає перевагу тому, хто ним володіє, перед носіями високого IQ у досягненні успіху у життєдіяльності. Якщо емоційний інтелект, як стверджують автори, дійсно можна формувати, починаючи уже з дитинства, та вдосконалювати у дорослому віці, то розвиток цієї інтегральної властивості особистості може претендувати на роль своєрідної панацеї від того жахливого лиха, яке психологи цілком виправдано називають «психічною кризою» [3; 6].

Спроби пояснення даного феномену здійснювали Дж. Гілфорд, Х. Гарднер, Г. Айзенк, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Люсін та вітчизняні дослідники А. Асмолов, Д. Богоявленський, С. Бондар, Л. Дорфман, Е. Климов, В. Колг, Г. Куценко, А. Лібін, В. Мерлін, В. Моросанов, О. Філатов, І. Філіппова.

Існує безліч теоретичних обґрунтувань феномену емоційного інтелекту, його структури, прояву.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, В. Мясіщев, О. Тихомиров та ін. Зокрема, видатний психолог Л. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту [2]. Вчений розглядав її як наріжний камінь теорії психічного розвитку особистості. Єдність афекту та інтелекту, на думку Л. Виготського, виявляється, по-перше у їх взаємозв'язку і взаємовпливові на всіх етапах психічного розвитку; по-друге, в тому, що цей зв'язок динамічний, причому кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту. Вчений піддавав критиці спроби ізолювати мислення від емоційної сфери [4].

Проблема єдності афекту та інтелекту знаходить своє подальше висвітлення у працях С. Рубінштейна. Видатний психолог вважав, що «саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного й інтелектуального» [1; 2].

Це й зумовило вибір напряму дослідження даної роботи. На основі аналізу літературних джерел, була сформульована **гіпотеза**, згідно з якою вплив рівня емоційного інтелекту особистості на агресивні прояви та конфлікти.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні проблеми емоційного інтелекту як фактору стримування агресивних проявів у підлітків.

Предмет дослідження – емоційний інтелект як фактор стримування агресивних проявів у підлітків.

Результати дослідження. Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження, яке дозволило встановити розбіжності між групами з різними рівнями емоційного інтелекту («Емоційний інтелект» Н. Холла) та схильністю до агресивного реагування, який оцінювався за допомогою індексів агресивності та почуття провини (методика Басса-Дарки), об'єктом якого стали 60 підлітків у віці 15 – 17 років, як носії різних рівнів сформованості емоційного інтелекту.

Згідно з даними тестування рівня емоційного інтелекту, у відібраній групі досліджуваних практично не виявилось осіб з високим рівнем емоційного інтелекту і розрізнення на еквівалентні групи здійснювались за позицією:

- середній рівень емоційного інтелекту;
- низький рівень емоційного інтелекту.

Досліджувані із середнім рівнем емоційного інтелекту, є більш дратівливі, у них яскравіше розвинуто почуття провини (в групі з середнім рівнем емоційного інтелекту частіше відчувають почуття провини (47,8), тоді як в групі з низьким рівнем емоційного інтелекту цей відсоток нижчий (23,3%)). Вони володіють досить високим рівнем негативізму, тому часто з такими людьми складніше домовитись.

Люди з низьким рівнем емоційного інтелекту характеризуються ворожим налаштуванням відносно до навколишнього світу та неготові іти на компроміси. Для досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту властивий також високий рівень агресивності.

Водночас, підлітки, які володіють середнім та високим рівнем емоційного інтелекту, зазвичай ігнорують провокацію, або реагують менш агресивно. Ми припускаємо, що це пов'язано з тим, що ці особи більш впевнені у собі, володіють основними властивостями емоційного інтелекту, усвідомлюють власні емоції, регулюють їх. Підлітки, які володіють достатньо високим рівнем емоційного інтелекту менш роздратовані, ніж підлітки з низьким рівнем відповідної властивості. Такі суб'єкти спокійніше та розсудливіше реагують на стресові ситуації, що трапляються в їх житті та з легкістю виходять із них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Подальшу перспективу у продовженні даного напряму дослідження ми вбачаємо у вивченні гендерних особливостей виявлення агресивних проявів та можливих шляхів їх подолання.

Результати дослідження можуть бути використані у практиці психокорекційної роботи психологів, при профвідборі до соціономічних видів діяльності.

Джерела та література:

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковец. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
4. Носенко Э. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. / Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига – К.: Вища школа. 2003. – с. 126.
5. Філіппова І. Ю. Емоційна компетентність як глибинна характеристика культури та реального успіху особистості / І. Ю. Філіппова // Культура й розвиток особистості: міфи та реальні в психології й педагогіці: матеріали Міжнародної наук. – практ. конф. (24 – 25 черв. 2009 р.) / за ред. І. Ю. Філіппової. — Луцьк: Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, — 2009. — С. 136 – 144.
6. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence // *Intelligence*. 1999. V. 27. P. 267-298.
7. Salovey P., Mayer J. D., Caruso D. The positive psychology of emotional intelligence. W: C. R. Snyder, S. J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology* (s. 159-171). Oxford: Oxford University Press. 2003.

Л. А. Ширококордюк

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

ЛИХОСЛІВ'Я ЯК ПРИЧИНА КОНФЛІКТНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ І УЧНЕМ

На сьогоднішній день актуальною є проблема конфліктних взаєможосунків вчителя та учня. Вчитель є центральною фігурою школи. Проте, як зазначає І. В. Козубовська, сьогодні у спілкуванні вчителя з учнями трапляються такі слова, як «телепень», «бовдур», «недотепа», «дебіл», «бидло», погрози: «вріжу», «вмажу», «вилетиш за двері», а також навіть нецензурні слова і вирази. У 90 % випадків вони вживаються у спілкуванні з важковиховуваними дітьми, що аж ніяк не може вплинути на їх перевиховання [2, с. 205]. Жорсткість шкільної обстановки включає не тільки несправедливі оцінки, але й неповагу до дитини: образу, приниження, тиск, крик, повну байдужість. За даними В. М. Оржеховської, сьогодні є помітним падіння загальної культури поведінки вчителів, що негативно відбивається не лише на взаєможосунках з учнями, а й на мікрокліматі в педагогічному колективі [4, с.94].

Якщо лихослів'я лунає до учня часто, зауважує Г. О. Нагорна, то це означає, що у школі відсутня моральна культура поведінки вчителів, а це згубно впливає на формування особистості учня. «Грубі і нетактовні зауваження не тільки порушують етику відносин і спілкування, а й спричиняють серйозні конфлікти між учителями та учнями. І в основі такого конфлікту лежить груба руйнівна сила – лихослів'я, невіра в можливість учня, небажання знайти і використати комплекс педагогічно і психологічно доцільних методів впливу» [3, с. 99].

Що в цьому плані виявило наше дослідження? 40% опитаних вчителів зізналися, що іноді можуть образити дитину словом. Про те, що вчителі лихословлять до дітей, ствердну відповідь дали біля 60% учнів. Діти вказували, які вчителі до них лихословлять, хоча ми цього й не питали. Один з учнів 9-го класу сам написав, що «вчитель фізики використовує до дітей не тільки силу слова, але й фізичну силу!!!». Виказування дітьми прізвищ тих вчителів, що вдаються до словесних образ, на нашу думку, можна розцінювати як крик про допомогу. Як правило, грубі словесні зауваження вчителів стосуються неуспішного навчання і поведінки учнів.

Грубе оцінювання створює в учня негативну установку до вчителя, предмета, який він викладає, до школи і до навчання в цілому. Діти, які не змогли реалізувати себе як успішні учні, отримують негативну установку до знань і навчання на все життя. Відраза до знань і зневага до освічених людей виступають механізмом психологічного захисту, а нерідко і психологічного нападу. Дослідження українських науковців (М. Й. Боришевський, В. М. Кушнірюк) переконливо доводять, що негативне оцінювання учня

породжує конфлікти у взаємостосунках вчителя і учня і провокує формування заниженої самооцінки [1, с. 35-40].

Загалом, дитина навчається, що старший і впливовіший може ображати меншого і беззахисного. І якщо батьківське лихослів'я діти в більшості випадків намагались виправдати, то вчительське здебільшого засуджують. Якщо звичайні оцінні висловлювання вчителів звучать як несправедливі обвинувачення, то учні їх також вважають лихослів'ями («Ти ніколи не будеш мати в мене чотири», «Прогульщик»). Часто діти зауважують, що їх відмовляються сприймати такими, якими вони є, висміюють їх вади («дистрофік», «білобрисий»), намагаються принизити. Загалом вчитель може образити учня будь-яким, навіть зовсім не «лихим» словом, використавши для цього іронію, сарказм, гіперболу, узагальнення тощо.

За нашими даними, вчителі, як правило, використовують лихослів'я і образу словом диференційовано: в одному випадку, наприклад, обирають «слабким місцем» інтелектуальну сферу дитини, в іншому намагаються вразити учня, принижуючи почуття гідності, дорослості. Найбільш часто вживаними «вчительськими» лихослів'ями є всі похідні від слова «дурень», а також «дебіл», «ідіот», «сволота», «неук», «тупий», «скотина», «ненормальний», «свиня». Ці та інші образливі слова стосуються, переважно, поганого навчання і поведінки учнів, а також загального неприйняття вчителем дитини як такої.

Більш детальний аналіз дозволяє умовно розподілити вчительські лихослів'я на такі групи:

– констатація природної нездатності до навчання («придурок», «бовдур», «тупий», «дубина», «недоумок», «бездарний», «телепень», «туман», «пеньок», «темний ліс», «нездара», «дебіл у квадраті», «йолоп», «медаліст», «чайник», «безмозгли», «безголові», «тупоголові», «кодло придурків», «сибірські валянки», «воно хоче вчитися, але не може», «до тебе доходить, як до осла» тощо);

– констатація невихованості («нахаба», «неслух», «брехун», «ледащо», «паскуда», «прогульщик», «невмите опудало», «гниль», «дівка», «хами», «нахали», «дикуни», «татари», «фашисти», «баби базарні», «сволочі», «своєю поведінкою ти виказуєш культуру своїх батьків», «свині», «сучі діти» тощо)

– констатація загального неприйняття учня як людини («чмо», «зараза», «потвора», «мразь», «гнида» та ін.).

Зазначимо, що вчителі також не цураються широко використовувати «тваринні» лихослів'я («безмозгли кури», «тупорилі свині», «мамонти» та ін.), вже відомі лихослів'я психопатологічного звучання («ненормальний», «даун», «ідіот», «психічно «хворий», «кретин», «недорозвинений» та ін.), лихослів'я шляхом екскреторних порівнянь («засранці», «шмаркачі сопливі» та ін.), через звинувачення у відбиранні останніх сил («вампіри», «кровопивці» та ін.), а також нецензурні лихослів'я в дещо м'якшому варіанті, ніж у батьків.

Часто ображається не окремих учень, а весь клас («виродки», «дебіли», «фашистські молодчики» тощо). Тобто застосовуються колективні образи. Також учитель може образити перед цілим класом учня разом з його батьками: «Ти такий самий дурний (безвідповідальний, дебільний, зашмарканий...), як і твої батьки». Учні зазначають, що гіршого приниження бути не може, такому

вчителю хочеться помститися і так само його образити. Нерідко в образливому зверненні до дитини застосовується середній рід – «воно». Це виявлено і стосовно батьків. Скоріш за все це перехідна форма, яка «дає дозвіл» на застосування в подальшому більш «сильних» виразів.

Учні давали відповіді на запитання: «Коли ти погано поводишся і дорослий робить тобі грубе і образливе зауваження, то чи змінює це твоє навчання і поведінку на краще?» У кількісному співвідношенні одержано такий результат:

– 56,6% учнів відповіли, що таке зауваження нічого не змінює, а лише викликає бажання зробити навпаки;

– 18% учнів відповіли, що позитивні зміни іноді відбуваються;

– 24% зазначили, що позитивні зміни відбуваються завжди.

Дані цифри вказують, що ефективність лихослів'я з виховною метою є достатньо низькою. Також учні зазначили наступне. Лихослів'я нічого не змінюють у поведінці тому, що говоряться з метою образи і до них вже звикли. Свій емоційний стан учні описують так: «Я починаю ненавидіти вчителів», «Мене це ще більше роздрознює», «Вчитель повинен заохочувати, а не лихословити», «Віспадає будь-яке бажання вчитись. Хочеться стати саме такою, як вони говорять, тоді я хоча б буду знати, за що мене ображають», «Хочу відповісти вчителю тими ж словами».

Загалом інвективна лексика в більшості ситуацій, про які розповідали діти, злить, пригнічує, породжує вороже ставлення до вчителя і до навчання, провокує конфлікти. Кількісні підрахунки ефективності інвективного впливу на негативну поведінку учня і якісний аналіз відповідей старшокласників виявив наступну особливість: близько 80% учнів лихослів'я дорослого (особливо вчителя) сприймають як вияв агресії, тобто як агресивне лихослів'я, яке викликає у більшості їх частини стан фрустраційної агресії, яка реалізується у ворожому ставленні і в конфліктних взаємостосунках. Такий емоційний стан гальмує формування інтелектуальних почуттів, спотворює в дитини формування моральних почуттів, негативно впливає на формування суб'єктного ядра особистості. А нецензурні лихослів'я спотворюють статево-рольову поведінку підростаючої особистості і утруднюють статево-рольову ідентифікацію.

Джерела та література:

1. Боришевський М. Й., Кушнірюк В. М. Гуманізація оцінних ставлень як умова попередження конфліктів у педагогічному процесі / М. Боришевський // Конфлікти в педагогічних системах: Збірник доповідей науково-практичної конференції 20–21 травня 1997 року. – Вінниця, ВДТУ, 1997. – С. 35 – 40.

2. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічний аспект) / І. Козубовська // Ужгородський держ. ун-т. – Ужгород, 1996. – 256 с.

3. Нагорна Г. О. Специфічні особливості діагностики професійного мислення майбутніх вчителів / Г. Нагорна // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 96 – 100.

4. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх в сучасних умовах / В. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С. 90 – 98.

**КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В
УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Д. П. Власюк

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Г. В. Нестерак

магістр психології, практичний психолог Луцької ЗОШ № 20

ЗВ'ЯЗОК ШВИДКОСТІ ПЕРЕРОБКИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ З ПОКАЗНИКАМИ ІНТЕЛЕКТУ ТА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

Проблема швидкості переробки інформації, як предиктора когнітивно-інтелектуального потенціалу особистості не знайшла широкого відображення на теренах пострадянської психології. Нечисленні згадки про даний концепт можна знайти переважно в оглядових роботах в руслі когнітивно-психологічного підходу [2; 6] або окремих статтях [1; 7]. Чи не єдине недавнє емпіричне дослідження в даній тематиці [4] ґрунтується майже виключно на англомовній теоретичній базі. Разом з тим ця проблема є однією з центральних в когнітивно-психологічних дослідженнях в світовій психології [8; 9; 10]. Останнім часом інтерес до цієї проблеми поживався з огляду на значний інтерес до проблеми зв'язку інтелекту особистості з показниками її робочої пам'яті [3; 5].

З огляду на практичну відсутність емпіричних дослідних в цій важливій тематиці нами було сплановане і проведене дослідження зв'язку швидкості переробки концептуальної інформації з показниками інтелекту та навчальної успішності.

Аналіз існуючих підходів до оцінки швидкості переробки інформації не дозволив виявити апробованих методик, які б повністю відповідали б поставленій меті дослідження, тому було прийнято рішення розробити та апробувати власну методику оцінки швидкості переробки концептуальної інформації. За основу було взято принцип верифікації математичної інформації середнього рівня складності та метод оцінки часу розумових дій (метод віднімання) нідерландського вченого Ф.К. Дондерса. Були проведені пілотажні дослідження, які дали змогу виявити побічні змінні і уточнити експериментальну гіпотезу дослідження, перевірити якість методики та плану проведення експериментального дослідження.

В кінцевому варіанті в основу методики був покладений принцип фіксації швидкості сортування карток, а сама методика складалась із 120 карток, розбитих на 3 серії. У серію «А» входять чисті картки, у серію «В» – картки із цифрами від 1 до 10, і у серію «С» – картки із нескладними математичними завданнями.

Після обробки отриманих результатів ми визначили три швидкості виконання досліджуваними експериментальних завдань:

– «Швидкість моторики» – це та швидкість сортування чистих карток,

– «Швидкість розпізнавання інформації» – швидкість з якою досліджуваний здійснює сприймання стимулу, та співвіднесення його із моделями у своєму мозку;

– «Швидкість переробки концептуальної інформації» – це час затрачений на виконання мисленної процедури розв’язання математичних завдань.

Для діагностики показників інтелекту було обрано методичку «Прогресивних матриць» Дж. Равена. Оцінка рівня навчальної успішності здійснюється за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), та середніх шкільних балів, які отримані на офіційному сайті конкурсної системи вступу у ВНЗ.

Для проведення цього дослідження було обрано студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки загальною кількістю 69 осіб. Досліджувані були розбиті на дві групи: 1) студенти психологічного факультету (n=32), з яких 7% чоловічої, і 93% – жіночої статі, вік досліджуваних коливається від 16 до 20 років; 2) студенти математичного факультету (n=37), з яких 35% – чоловічої та 65% жіночої статі, вік досліджуваних визначається від 17 до 31 року.

Експериментальне дослідження передбачало інтраіндивідуальний експериментальний план за схемою «A1-B1-B2-A2-C» з метою вирівнювання ефектів втоми і навчання.

Після дослідження швидкості переробки інформації, проводилось індивідуальне тестування досліджуваних за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена. Результати переробки інформації, на кожному з членів вибірки співставлялись із результатами діагностики рівня інтелекту і показниками навчальної успішності в університеті.. Зв'язок між показниками визначався шляхом встановлення коефіцієнтів кореляції Пірсона між діагностованими параметрами.

Коефіцієнти кореляції Пірсона діагностованих параметрів

	ШМ	ШРІ	ШПІ.	КДП	IQ	ЗНО	ШНУ
ШМ	1						
ШРІ	- 0,019	1					
ШПІ.	0,002	0,107	1				
КДП	0,102	0,289	0,196	1			
IQ	-0,097	-0,108	-0,235 *	-0,281 *	1		
ЗНО	0,008	-0,137	-0,310 **	-0,493 **	0,249 *	1	
ШНУ	-0,098	-0,110	-0,379 **	-0,514**	0,276 *	0,550**	1

Примітка: * - значущі при $p=0,05$; ** - значущі при $p=0,01$, ШМ – швидкість моторики; ШРІ – швидкість розпізнавання інформації; ШПІ – швидкість переробки інформації; IQ – рівень інтелекту; КДП – кількість допущених помилок; ЗНО – показники зовнішнього незалежного оцінювання; ШНУ – шкільна навчальна успішність.

Проведений аналіз не виявив значущих кореляційних зв’язків показників швидкості моторики і швидкості розпізнання інформації з показниками академічної успішності. В той же час такі параметри як швидкість переробки концептуальної інформації і особливо кількість допущених помилок виявились

високо релевантними предикторами як успішності проходження процедури зовнішнього незалежного оцінювання, так і поточної академічної успішності в університеті. Слід відмітити, що ці показники перевершують по прогностичній валідності зафіксований в дослідженні показник коефіцієнта інтелекту респондентів.

Таким чином проведене емпіричне дослідження підтвердило необхідність розгортання більш широких досліджень конструкту швидкості переробки концептуальної інформації, який поряд з такими показниками як обсяг робочої пам'яті і швидкість запам'ятовування є важливим культурно-незалежним показником інтелектуальної продуктивності особистості. Даний підхід, на нашу думку, дозволяє до того ж уникнути втягування в дискусію про психологічну сутність такого конструкту як інтелект, кількість психологічних концепцій тлумачень якого продовжує наростати і фрагментуватись. Важливим наслідком емпіричного дослідження можна вважати виявлений високозначущий рівень такого показника, як кількість допущених помилок. Це вказує на значущість рефлексивного компоненту в продуктивності інтелектуальної діяльності, пов'язаної з обробкою складних концептуальних структур. Роль цього компоненту практично не досліджувалась в психології на емпіричному рівні.

Джерела та література:

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. / Б. М. Величковский. В 2 т. – Т. 2 – М.: Смысл: 2006. – 432 с.
3. Власюк Д.П. Зв'язок показників робочої пам'яті з успішністю навчальної діяльності молодших школярів// Психологічні перспективи. — 2014. — №23. — С. 65 — 76
4. Додонов Ю. С.. Интеллектуальный уровень и индивидуальные различия в скорости опознавания количества стимулов: автореферат дис. кандидата психологических наук: 19.00.01 / Ю. С. Додонов - Москва, 2012.- 22 с.
5. Пигарев А.Ю. Развитие текучего интеллекта с помощью компьютерных тренажеров рабочей памяти // Психология обучения. — 2011. — №6. — С. 120 — 127
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М.А. Холодная – СПб.: Питер, 2002.
7. Чуприкова Н. И. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников / Н.И., Чуприкова, Т.Д. Ратанова // Вопросы психологии, 1995, №3. С.104-114.
8. Fry, A. F., & Hale, S. (2000). Relationships among processing speed, working memory, and fluid intelligence in children. *Biological Psychology*, 54(1-3), 1-34.
9. Posthuma, D. et al. (2003). Genetic correlations between brain volumes and the WAIS-III dimensions of verbal comprehension, working memory, perceptual organization, and processing speed. *Twin Res.* 6, 131–139
10. Rinderman, H., & Neubauer, A . C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence* , 32,573– 589.

Е. Е. Гант

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Харьковской государственной академии физической культуры

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ, КОТОРЫЕ ЗАНИМАЮТСЯ СПОРТИВНЫМ ТУРИЗМОМ

Проблема успешной социализации личности ребенка, а так же поиск адекватных методов коррекции его поведения и самооценки являются одними из актуальных вопросов современной педагогики и психологии. Регуляция поведения подростков обусловлена как воздействием внешних факторов (требования родителей, группы сверстников, учителей, моральные требования, социальные нормы и т.д.), так и субъективными особенностями самой подрастающей личности (ценностные ориентации, мотивы, потребности).

В активной деятельности ребенок приобретает устойчивые мотивы общения и деятельности и, которые пройдя сложный диалектический путь, превращаются в убеждения. Именно поэтому эффективная социализация может рассматриваться как процесс приобретения, усвоения и формирования такого набора и такой иерархии потребностей ребенка, которые наиболее благоприятны для развития общества и личности во всем богатстве и разнообразии их потенциальных возможностей. [1-6].

Целью нашей работы стало изучение особенностей социализации личности юных спортсменов, которые занимаются спортивным туризмом. Была разработана анкета «Субъективные факторы сложности туристического похода». Испытуемым предлагалось проранжировать предложенные «сложные» ситуации туристического похода, из списка, и добавить свои, не предложенные в списке.

В исследовании приняли участие 63 спортсмена, которые занимаются спортивным туризмом, в возрасте от 9 до 16 лет.

По результатам нашего исследования, самыми сложными факторами, для участников туристического похода стали: тяжелые погодные условия (дождь, ветер, низкие температуры), отсутствие душа, туалета и привычных предметов домашнего обихода, а так же тяжелый рюкзак и новый режим. Менее сложным, но недостаточно приятным оказалось дежурство на кухне, отсутствие комфорта и необходимость собирать и разбирать каждый день палатку.

Необходимость носить все нужные вещи с собой, отсутствие кровати, дивана, подушки и надобность самостоятельно готовить пищу, так же как и отсутствие стационарной кухни занимают средние позиции при ранжировании трудных ситуаций туристического похода. Еще менее травмирующими оказались зависимость от коллектива, постоянное пребывание на улице невозможность длительного уединения.

Подчинение другим людям, разлука с друзьями, сон в палатке и самоконтроль за личными вещами не стали для участников похода сложными факторами, так же как и новые знакомства, и незнакомый коллектив. Следует

отметить, что отсутствие интернета и TV, совершенно не огорчало участников похода, и данные позиции занимают последние строки при ранжировании. Соответственно, в условиях туристического похода дети удовлетворяют как познавательные потребности, так и потребность в самореализации. Стремятся завести новые знакомства, освоить новые социальные роли, что в свою очередь расширяет их спектр паттернов поведения, увеличивает адаптивные ресурсы. Освоение, неизвестных ранее, видов деятельности, таких как разжигание костра, приготовление пищи, завязывание узлов, ловля рыбы, разбивание палатки и т.д. позволяет открыться ребенку с новой стороны, неизвестной как для него самого, так и для других участников похода. Возможность проявить себя в новой деятельности является благоприятным фактором, как для развития адекватной, так и для коррекции заниженной или завышенной самооценки у ребенка.

Следующим этапом нашего исследования, стало изучение гендерных особенностей субъективных факторов сложности туристического похода.

Наиболее сложными факторами, в условиях похода, для мальчиков стали погодные условия, далее отсутствие комфорта и привычных предметов домашнего обихода, дефицит чистой одежды и тяжесть рюкзака. Для девочек, самыми неприятными обстоятельствами стали отсутствие душа, а далее погодные условия, отсутствие туалета, тяжесть рюкзака и новый режим.

Дежурство на кухне, необходимость носить все вещи с собой и смена привычного режима были в первой десятке трудных ситуаций, как у мальчиков, так и у девочек, и занимали примерно одинаковые позиции. Следует отметить, что необходимость постоянно разбивать палатку (особенно в тяжелых погодных условиях), самостоятельно готовить пищу, постоянно, пребывать на улице и подчиняться коллективным правилам, для мальчиков было более естественным, и мене сложным, чем для девочек. Так же мальчики легче переносят невозможность уединения и сон в палатке. Тогда как, для мальчиков, отсутствие интернета и TV, стало более существенным недостатком в походе, чем для девочек.

Так же девочки легче переносят расставание с близкими родственниками и отсутствие стационарной кухни.

Для изучения субъективных факторов сложности похода, в зависимости от туристического опыта, все участники исследования были условно разделены на две группы: дебютанты и «посвященные». Для дебютантов, в походе, самым нелегким стало отсутствие душа и необходимых предметов домашнего обихода, а так же погодные условия отсутствие туалета и кровати. Далее по порядку необходимость носить все вещи с собой и соответственно тяжесть рюкзака, а так же надобность регулярно ставить палатку; так же сон в палатке и невозможность длительного уединения. Отсутствие интернета, новые знакомства и подчинение коллективным правилам заняли последние позиции в списке трудных ситуаций у дебютантов туристического похода.

Для «посвященных» самыми сложными обстоятельствами, туристического похода стали: отсутствие душа и привычных предметов домашнего обихода, тяжелые погодные условия (дождь, ветер, низкие температуры), туалета и, а так же тяжелый рюкзак и новый режим. Мене

сложным, но недостаточно приятным оказалось дежурство на кухне. С туристическим стажем, такие факторы, как недостаток комфорта и необходимость собирать и разбирать каждый день палатку, отсутствие кровати становятся менее значимыми. А самыми незначительными выступают: отсутствие интернета и TV, новые знакомства и постоянное пребывание на улице. Дебютанты сложнее переносят расставание с близкими, подчинение другим людям и постоянное пребывание на улице, а так же коллективные новые правила, дежурство на кухне и самостоятельное приготовление пищи.

Стоит отметить, что некоторые дебютанты похода все предложенные факторы оценили в 29 баллов. Среди дополнительных сложностей участники похода выделяли нерегулярное питание (мальчики), отбой и подъем по расписанию, ранняя зарядка, страх огня, при дежурстве на кухне.

Преодоления различного рода трудностей, так физического характера (тяжесть ноши, погодные условия), так и психологического характера (подчинение новым коллективным правилам) благоприятно влияют на развитие личностно-волевых характеристик юного спортсмена, таких как: сила воли, чувство коллективизма, взаимовыручка, целенаправленность и успешное планирование.

Таким образом, туристическая деятельность, выступает не только положительным фактором успешной социализации личности ребенка, но и незаменимым методом коррекции его поведения и самооценки.

Источники и литература:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Собрание сочинений в 6 томах / Л.С. Выготский // - М., 1984. - Т1. – 508с.
2. Гант Е.Е. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний стан розвитку екстремальної та кризової психології» / Е.Е. Гант, Е.М.Павлик, В.А.Штых // 28-29 листопада 2013 Національний університет цивільного захисту України. М.Харків
3. Гант Е.Е. Характеристика функций внимания спортсменов, как показатель психической работоспособности/ О.Є.Гант, О.Н.Долиновская // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011., №4 – С. 272
4. Гант Е.Е. Особенности мнестических функций спортсменов в условиях соревновательной и постсоревновательной деятельности/ О.Є.Гант, М.В.Сушкова // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теорет. журнал. – Харків : ХДАФК, 2011., №4 – С. 265
5. Гант Е.Е. Когнитивная продуктивность скалолазов, как представителей экстремальных видов спорта/ Е.Е.Гант // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Здоровий спосіб життя-здорова людина-здорове суспільство", 5-6 квітня 2012 року, м. Кіровоград. С. 37
6. Сопов В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов // - М.:Трикта,2005. - 128с.

Д. С. Засєкіна

слухач відділення Волинської обласної Малої академії наук

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФІЛІВ ЗНАЧЕННЯ У ПЕРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ КУЛЬТУР

Постановка проблеми. Найвагомiші погляди на природу мови i національно-культурної специфіки в психолінгвістиці оформилися в дві основні гіпотези: гіпотезу лінгвістичної відносності Е. Сепіра і Б. Ворфа [2], а також гіпотезу сумісності І. Н. Горелова [1]. Гіпотеза лінгвістичної відносності ґрунтується на припущенні про існування відмінностей в сприйнятті навколишнього світу представниками різних культур, що відображається в лексичному і граматичному розмаїтті мов.

Гіпотеза сумісності, натомість, підкреслює спільність поглядів на предмети довкілля, осмислення зв'язків між предметами, незважаючи на наявність міжмовної комунікації. У роботах ученого спільність уявлень і відмінність мовних систем оформляється в поняття універсально-предметного і універсально-предметно-схемного коду [1].

Із сучасних когнітивних теорій значення слова, яка слугує методикою емпіричного дослідження, слід зазначити теорію профілів значення Ш. Крайтлера [3]. Учений пропонує розглядати значення як когнітивний конструкт, який, по-перше, істотно впливає на розвиток пізнавальної сфери людини, а по-друге, є її динамічним ядром. У виникненні значення особлива увага приділяється зовнішньому або внутрішньому стимулу – референтові, представленому конкретним об'єктом, подією, ситуацією і когнітивному змісту – необхідній інформації, що характеризує референт. Когнітивний зміст в теорії також розглядається як цінність значення, оскільки виражає міру об'єктивності відображення стимулу. Як діагностичний інструментарій Ш. Крайтлер пропонує використати поняття профілів значення у вигляді категоріальної приналежності.

Методика дослідження. Категоріальна приналежність представлена такими профілями: сфера вживання; матеріал; функція; мета; роль; почуття й емоції; володіння; сенсорика; когніція; простір; час.

У фокусі уваги нашого дослідження – крос-культурне вивчення профілів значення для дванадцяти слів: вулиця (street), велосипед (bicycle), життя (life), почуття (feelings), творити (create), брати (take), дружба (friendship), мистецтво (art), телефон (telephone), море (sea), вбивство (murder), час (time). Саме ці слова обрані тому, що вони, по-перше, означають об'єкти і явища, які є частотними і загально вживаними в обох культурах, по-друге, представляють основні (за Ш.Крайтлером, первинні концепти) частини мови: іменник і дієслово, по-третє, є об'єктами фізичного і соціального (артефакти) світу.

Для збереження ідентичності слова-стимулу використовувався метод зворотного перекладу. У дослідженні взяли участь українські студенти (n=25 осіб, 12 жінок та 13 чоловіків, середній вік 21,7±3,0) Східноєвропейського

національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк та американські студенти (n=25 осіб, 15 жінок та 10 чоловіків, середній вік 22,4±3,0) університету Центрального Арканзасу, м. Конвей, США. Досліджуванам надавалась така інструкція: «Напишіть, будь ласка, значення для запропонованих слів, грунтуючись на Ваших знаннях і досвіді».

Отримані результати аналізувалися окремо для кожної вибірки випробовуваних у відсотках (див. табл. 1).

Таблиця 1

Відсоткове співвідношення профілів значення

№ з/п	Профілі значення	Частотність прояву в значеннях американських студентів (%)	Частотність прояву в значеннях українських студентів (%)
1	Сфера вживання	7,00	0,08
2	Матеріал	3,03	7,97
3	Функція, мета, роль	7,07	13,11
4	Почуття, емоції	6,57	13,52
5	Дії	54,5	30,74
6	Володіння	4,55	5,33
7	Сенсорні відчуття	5,05	4,10
8	Когнітивні здібності	4,04	3,28
9	Простір	4,55	14,75
10	Час	4,04	7,12
Разом		100,00	100,00

Так, українські студенти, формулюючи значення запропонованих слів, часто співвідносять їх з **емоціями і почуттями, простором, дією та функціями**. Домінуючі профілі значення виділені в таблиці жирним шрифтом. Природним є визначення значень деяких слів через почуття: «дружба», «життя», «почуття»; через дії: «брати», «творити»; через простір: «вулиця», «море».

У відповідях американських студентах простежується тяжіння до таких категорій: **дія, сфера і функції вживання**. Яскраво вираженим є домінування визначень значення слів через дії. Наприклад: "*street as a path to travel on; generally what we drive our cars on; what people walk down*"; "*life is what happens between birth and death; when you live and breath*"; "*art as act of creating; something to look at*"; "*murder as taking the life of another person; when a person kills another person*"; "*telephone as interaction with somebody*"; "*time as aspect that tells you what to do; feeling as how you react to something*".

Важливо зауважити про частотність ужитку категорії простору у вибірці українських студентів. Так, наприклад, траплялися такі визначення **вулиці**: «дорога уздовж побудованих будівель», «місце, по якому ходять люди», «великий простір», «заповнений водою нескінченний простір», визначення **життя** як «простору, заповненого душею», **мистецтва** як «культурного простору».

Важливо відмітити також, що у вибірці американських студентів домінують ілюстративно-наочні відношення у значеннях. Наприклад, у значенні слова "**time**" зафіксовані такі відповіді: "*what we look at to get places on time*", слова "**sea**" як "*large body of salty water*", слова "**street**" як "*place which has yellow lines*", "*black hard surface you drive on*".

Водночас у відповідях українських студентів були визначення метафоричного характеру, наприклад: **море** як «басейн для риб», **життя** як «концепція». Украй рідко у визначеннях, запропонованих обома вибірками, траплялися значення через установлення протилежного зв'язку, наприклад, **життя** як «відсутність смерті».

Результати аналізу запропонованих значень студентами – представниками дистантних лінгвокультур – свідчать про визначення концептуальної бази у вигляді пошуку категоріальної приналежності, встановленні асоціативного й метафоричного зв'язку, ілюстративно-наочних відношень для розуміння семантики слова.

Джерела та література:

1. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. – М.: Лабиринт, 2003. – 320 с.
2. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. – М.: Прогресс, Универс, 1993. – 656 с. – (Филологи мира).
3. Kreitler, S. The psychosemantic approach to alexithymia // Personality and Individual Differences. – 2002. – Vol. 33, # 3. – 2002. – P. 393-407.

УДК 81'56

Л. В. Заскїна

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

УКРАЇНСЬКІ ПРИСЛІВ'Я ТА ПРИКАЗКИ У КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВІЙ ТЕРАПІЇ ТРИВОЖНИХ РОЗЛАДІВ

Постановка проблеми. З огляду на поширення тривожних розладів та їхню широку класифікацію існує значна база науково обґрунтованих теоретико-емпіричних даних, які потребують узагальнення і подальшої індивідуалізації відповідно до конкретного випадку. Серед основних тривожних розладів розрізняють відповідно до DSM-IV панічний розлад, генералізований тривожний розлад, іпохондрію, соціальну фобію, посттравматичний стресовий розлад, obsесивно-компульсивний розлад, специфічні фобії [3]. Усі тривожні розлади мають спільну особливість – уникання ситуацій та охоронна поведінка, які дають змогу у короткотривалій перспективі зменшити тривогу, а у довготривалій перспективі – лише поглиблюють проблему. Так, при панічному розладі особи уникають ситуацій, в яких можна втратити контроль над своїм

тілом і психікою; при соціальній фобії – ситуацій, які загрожують соромом; при посттравматичному стресовому розладі – ситуацій, у яких неприємні спогади знову здійснюються; при obsесивно-компульсивному розладі – ситуацій, у яких нав'язливі думки перевтілюються у реальні дії; при генералізованій тривожності – будь-яких ситуацій, які є загрозовими і небезпечними.

Вибір тривожних розладів як предмета нашого дослідження зумовлено тим, що за даними DSM-IV ці розлади у США становлять близько 18%, серед них в осіб від 18 років і старше розлади генералізованої тривожності становлять – 3,1%, соціальної фобії – близько 6,8%, obsесивно-компульсивного розладу – близько 1%. За даними Американської психіатричної асоціації наприкінці ХХ століття на лікування тривожних розладів виділялося щорічно понад 48 мільярдів американських доларів, що становить третину усіх коштів (148 мільярдів), виділених на усунення психічних порушень. На сьогоднішній момент ситуація з тривожними розладами не покращилася, а навпаки загострилася, про що свідчить деякий перегляд і уточнення категорій і діагностичних критеріїв тривожних розладів у DSM-V. Цим зумовлено **актуальність дослідження** та вибір теми.

Метою цієї праці є теоретичне обґрунтування і емпіричне дослідження використання українських прислів'їв і приказок у когнітивно-поведінковій терапії obsесивно-компульсивного розладу (ОКР) та соціальної фобії.

В основу дослідження покладено таке **припущення**: українські прислів'я і приказки слугують своєрідним сховищем національно-культурної пам'яті та етнічною пам'яткою щодо поведінки у різних життєвих контекстах, у ситуаціях небезпеки зокрема. Виходячи із того, що метафора є одним із важливих інструментів терапії, для встановлення зрозумілого терапевтичного стосунку зокрема, вважаємо, що прислів'я і приказки, які охоплюють колективні національно обумовлені архетипи (архетипи соціальної психіки українців) [1], сприятимуть налагодженню ефективної взаємодії між терапевтом і клієнтом, а також полегшуватимуть уведення моделі когнітивно-поведінкової терапії під час лікування.

У науковій літературі широко представлено використання метафори як означення різних фрагментів дійсності з допомогою непрямого значення або на основі порівняння [2]. Метафори використовуються на різних етапах терапії та відповідно з різною метою. Під час терапії терапевт часто використовує метафору, щоб трансформувати і продовжити непрямі значення, які надає клієнт, тим самим покращуючи розуміння між ними. Наприклад, якщо клієнт говорить про те, що він безхребетний, можна попросити уявити його свій хребет, запитати, у якому саме місці починаються вади і що могло б його підтримати. Тоді мова може зайти за залізний корсет і відповідно згадуватимуться життєві обставини та особистісні ресурси. При цьому прихильники використання метафори у психотерапії зазначають не лише про покращення налагодження стосунку між терапевтом і клієнтом, а й поглиблення розуміння клієнтом суті терапії.

На наш погляд, українські прислів'я і приказки володіють не меншим психотерапевтичним потенціалом ніж метафори з огляду на такі аспекти. По-перше, прислів'я і приказки – це фольклорне надбання народу, яке відображає

основні архетипи колективного несвідомого, що передаються із покоління у покоління, а відтак, є близькими і зрозумілими для індивідуальної свідомості (когніції). По-друге, в прислів'ях і приказках часто відображено моделі поведінки, які є доцільними в різних життєвих ситуаціях, для досягнення успіху і подолання різних перешкод – страхів, абсентеїзму, лінощів тощо. По-третє, використання прислів'їв є доцільним у рамках когнітивно-поведінкової терапії, адже їх розуміння потребує когнітивного реконструювання (робота над дисфункційними припущеннями і глибинними переконаннями), а також слугує дороговказом для певної поведінки (експозиції). На наше переконання, українські прислів'я і приказки можна використовувати на різних етапах терапії, починаючи із психоедукації і закінчуючи завершальними сесіями. До основних цілей терапевтичних цілей використання українських прислів'їв і приказок, на наш погляд, належать такі: встановлення терапевтичного стосунку між терапевтом і клієнтом (у цьому випадку прислів'я слугують своєрідним містком); психоедукація (представлення випадку, обговорення його з клієнтом з використанням прислів'їв); пояснення конкретних технік та підвищення ефективності їхнього використання. Розглянемо використання українських прислів'їв і приказок на прикладах перших сесій терапії тривожних розладів більш докладно (див. табл. 1).

Таблиця 1

Використання українських прислів'їв відповідно до цілей перших двох сесій

№ з/п	Цілі перших сесій	Прислів'я та приказки
1	Встановлення довіри і раппорта	Віра в себе – таїнство життєвих успіхів; з добрими людьми завжди згоди можна дійти; поміч у свій час як дощ у засуху.
2	Знайомство клієнта з когнітивною терапією	Краще раз побачити, ніж тричі почути; як хочеш шити, то вузлика зв'яжи; мудрий, хто не вродився, а хто навчився; чого навчився, того за плечима не носить; без труда нема плода
3	Пояснення клієнту природи його розладу ОКР	Думка думку гонить; думка – найхуткіша, земля – найситніша; думка нікому зла не робить; не все те є зробиться, що на думці зродиться; стільки гадок як в решеті дірок; у тебе стільки гадок як у зайця стежок; не так сталося, як гадалось; хто по морю плавав, тому калюжа не страшна
4	Інсталяція надії	Тихо їдеш, далі будеш; всякому овочу – свій час; з несподіваного буває сподіване, а зі сподіваного – несподіване; є і буде, і знаємо, де взяти; аби цвіт, а ягідки будуть; в осени літо.
5	Виявлення та за необхідності корекція очікувань клієнта щодо терапії	Хто питає, той не блудить; не увіриш, доки не зміриш.

Результати використання українських прислів'їв і приказок на різних етапах психотерапії когнітивно-поведінкового втручання при обсесивно-компульсивному розладі і соціальній фобії засвідчили свою ефективність. Так можна підібрати відповідні прислів'я для встановлення психотерапевтичного стосунку клієнта і терапевта, психоедукації щодо природи розладу, використанні різних технік, а також підготовки до самотерапії у випадку рецидиву. Обговорення прислів'їв між клієнтом і терапевтом дає змогу покращити досягнення цілі кожного етапу психотерапії, а також поглиблює розуміння клієнтом суті когнітивної реструктуризації та поведінкової експозиції шляхом уведення культурно-історичної пам'ятки та орієнтирів у вигляді українського фольклору. Важливо також відзначити, що обговорення прислів'їв дає змогу клієнтові відкрити ті етапи чи сфери його життя, які навмисно чи випадково не відкривалися перед терапевтом. Відтак, терапевт краще може зрозуміти сутність проблеми і виробити відповідний план терапії.

Джерела та література:

1. Засекіна Л.В., Засекін С.В. Психолінгвістична діагностика / Л. В. Засекіна. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. Нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафори, которими мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV)*, American Psychiatric Association (1994), Washington, D.C.

УДК 159.97

С. О. Крупич

здобувач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ОСІБ
ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

На сучасному етапі розвитку науки, зокрема психолінгвістики, значно зріс інтерес науковців до вивчення мовлення окремої особистості. Оскільки мовні явища не можливо об'єктивно досліджувати без урахування факторів навколишньої дійсності, то предметом наукових розвідок стала особистість із своїми мовними, ментальними і поведінковими особливостями, адже вона є носієм мови і безпосереднім учасником процесу комунікації.

Мовлення особистості, будучи процесом індивідуального користування мовою, діалектично поєднує в собі загальне, що полягає в обов'язковому збереженні в мові лексичних, граматичних, фонетичних, інтонаційних норм, які притаманні мові, якою користується мовець, та індивідуальне – те, що дає змогу диференціювати мову однієї людини від мови іншої. Як продукт діяльності індивіда, мова, як і будь-яка дія, вчинок, має на собі відбиток різних індивідуальних особливостей людини, є репрезентантом її особистості.

Оскільки мова суб'єктивується, переломлюється через особистість, то динаміка, успішність та інші характеристики мовленнєвої діяльності визначаються її індивідуально-психологічними характеристиками, що свідчить про існування мовної особистості, тобто особистості вираженої в мові і через мову, особистості, основні риси якої вибудовані на основі мовних засобів.

Мовленнєва діяльність матеріалізується і об'єктивується через умовиводи, висловлювання або текст. Тому текст чи висловлювання, будучи продуктом мовленнєвої діяльності, в якому матеріалізується увесь психологічний зміст діяльності, дозволяє здійснити діагностику лінгвістичних і психологічних особливостей особистості.

Проблема мовної особистості не нова для психолінгвістичної науки, однак й досі багато аспектів цієї проблеми залишаються мало вивченими. У роботах дослідників були вдалі спроби описати її структуру, розробити типологію, визначити співвідношення мовної особистості зі спорідненими поняттями тощо.

В. Красних розглядає мовну особистість як сукупність здібностей і характеристик людини, що реалізуються в мовленні [5]. Для Ю. Караулова мовна особистість – сукупність властивостей і характеристик людини, які зумовлюють створення і розуміння нею мовленнєвих творів (текстів), які розрізняються за ступенем структурно-мовленнєвої складності, глибиною і точністю вираження дійсності, а також цільовою спрямованістю [3].

Як закріплений у лексичній системі базовий національно-культурний прототип носія певної мови, утворений на основі світобачення, установок, цінностей і поведінкових реакцій, бачить мовну особистість В. Карасик [2].

Проте, на сучасному етапі феномен «мовної особистості» розробляється набагато ширше і глибше, а саме із застосуванням моделювання. Ю. Караулов виділив у структурі мовної особистості три рівні: вербально-семантичний – нульовий рівень, когнітивний (тезаурусний) – перший рівень, мотиваційний (прагматичний) – другий рівень [3, с.53]. У моделі мовної особистості Л. Засекіної містяться три основні компоненти: когнітивний, емоційний та мотиваційний [1]. На основі моделей Ю. Караулова та Л. Засекіної, О. Лавриненко запропонував структурно-функціональну модель мовної особистості, що складається із трьох рівнів: біологічного, мовного та психологічного, які перебувають між собою не в ієрархічних, а в координативних відносинах [6]. Способи представлення мовної особистості залежать від розуміння її як багатокомпонентного набору мовних здібностей, умінь та готовності до здійснення мовленнєвих дій різної складності.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей мовлення осіб періоду ранньої дорослості.

Рання дорослість є періодом, який настає після юності й характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку. Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці стає статево зрілою, в неї розвинуті розумові здібності та інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри [9].

Зупинимося детальніше на особливостях розвитку мовлення осіб періоду ранньої дорослості. Як відомо, розвиток мислення людини йде паралельно з розвитком мови. Найбільш істотні відмінності в розвитку мови осіб, що досягли віку ранньої дорослості, в порівнянні з дитячим, підлітковим і юнацьким, виявляються в зміні якісних параметрів мови. Зокрема, дослідження Е. Харке свідчать про те, що у людини, яка досягла дорослості, відбувається перетворення самої структури мови, змінюється її лексичний і граматичний склад. У своєму дослідженні Е. Харке зіставляв мовлення осіб 12-ти, 18-ти і 30-ти річного віку. Таке зіставлення дало вченому можливість виявити прогрес структури мовлення у дорослих порівняно з підлітками та дітьми. Одним із проявів такого процесу став перехід від простого речення до складного, яке містило дві-три граматичні основи. Таким чином, Е. Харке зробив висновок про зростання можливостей мовленнєво-мисленнєвої діяльності осіб зрілого віку [8, с. 257].

У ряді своїх досліджень Б. Греков здійснив зіставлення мовлення осіб, що досягли періоду ранньої дорослості (20-40 роки), з мовленням людей у віці понад 70 років. Порівняння здійснювалося за досить значущим критерієм – рухливість і пластичність (утворення і переробка) мовного стереотипу. За даними Б. Грекова, у більш молодих осіб такий стереотип утворюється мимовільно в 43 % випадків, тоді як у людей похилого віку тільки у 8 %. Часто стереотип утворювався не одразу, а через деякий час. Зокрема, це спостерігалось в 48 % випадків серед осіб похилого віку, в той час, як серед осіб ранньої зрілості було лише 28,5 % таких випадків. В групі осіб, які досягли віку ранньої дорослості не зустрічалось жодних труднощів з переробкою мовних стереотипів, в той час як для людей похилого віку здійснювати переробку словесних реакцій як за позитивних, так і за гальмівних сигналів було досить важко [8, с. 257].

Характеризуючи загальні закономірності розвитку мовлення, як вербальної функції інтелекту, варто звернути увагу на дослідження Д. Бромлей, яка здійснила численні дослідження за допомогою шкали Векслера-Белльвю. В результаті цих досліджень було виявлено протилежний хід розвитку деяких вербальних (інформативність, визначення слів) і невербальних функцій (кодування цифр геометричними фігурами, практичний інтелект). Д. Бромлей виявила, що вже в 30-35 років помітна поступова стабілізація, а вже потім зниження рівня розвитку невербальних функцій, які стають різко вираженими до 40 років. В той же час, вербальні функції, як показали дослідження Д. Бромлей, саме з цього періоду прогресують найбільш інтенсивно, досягаючи найвищого рівня після 40-45 років. Отже, період ранньої дорослості характеризується прогресуючим розвитком вербальних функцій. Ймовірно, можна говорити про те, що з розвитком вербальних функцій інтелекту у віці від 20 до 45 років триває розвиток і вербально-логічного, або понятійного, мислення. Саме тому, інтелектуальний розвиток не зупиняється на рубежі 20 років, а продовжує відбуватися і в більш пізньому віці. При цьому оптимум розвитку невербального інтелекту припадає, мабуть, на вік 30-35 років, а розвиток вербального інтелекту здійснюється аж до 45 років і старше. Д. Бромлей припускає, що саме цим пояснюється той факт, що, як правило, саме

на рубежі 40-45 років людина починає істотно більше уваги приділяти філософським питанням [4].

Отже, рання дорослість характеризується розвитком мовлення, яке збагачується лексично складними синтаксичними структурами, стає більш відповідним загальноприйнятим граматичним нормам. Варто відзначити інтенсивний розвиток вербальних функцій інтелекту, що виявляється в оперуванні словами, розумінні їх значень [7]. Зазначені зміни сприяють зростанню можливостей мовленнєвої і мисленнєвої діяльності особистості в цілому. Мовленнєві функції осіб періоду ранньої дорослості протистоять процесу старіння, тому інволюційні зміни в них відбуваються значно пізніше, ніж в інших психологічних функціях.

Джерела та література:

1. Засекіна Л. В. Вступ до психолінгвістики. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2002. – 168 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
5. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации / В. В. Красных. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
6. Лавриненко О. Л. Конструювання концептуальної моделі мовної особистості [Електронний ресурс] / О. Л. Лавриненко. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/851/94>.
7. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
8. Психология среднего возраста, старения, смерти. Под редакцией А. А. Реана. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 384 с. – (Серия «Мэтры психологии»).
9. Савчин М.В. Вікова психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2006. – 360 с.

УДК 351:355:37

М. В. Лавренюк

здобувач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ДО ПИТАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

У процесі розвитку українського суспільства посилюється роль правоохоронної діяльності, спрямованої на забезпечення прав і свобод громадян та здійснення боротьби зі злочинністю. В сучасних умовах діяльності органів внутрішніх справ особливого значення набуває професійно-психологічна підготовленість працівників, яким дедалі частіше

доводиться діяти в складних, екстремальних умовах, пов'язаних із необхідністю прискореного прийняття рішень, затриманням правопорушників та злочинців, збереженням життя людей та власного життя. У зв'язку з цим сьогодні приділяється особлива увага питанням підвищення ефективності та вдосконалення їх професійної підготовки, формування у правоохоронців професійної культури та комунікативно-мовленнєвої культури зокрема.

Культуру мовлення досліджували відомі науковці (І Білодід, І. Голуб, Т. Панько, О. Пономарів, Д. Розенталь та ін.) і методисти (М. Вашуленко, Т. Ладиженська, В. Капінос, М. Пентилюк, М. Соловейчик та ін.), у працях яких висвітлюються теоретичні засади розуміння поняття «мовленнєва культура», її основні риси та характеристики, прийоми і засоби формування.

Проблемам мовленнєвої комунікативної підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ присвячені праці О. Бандурки, І. Кириченка, В. Лукашевича, В. Синьова, В. Шакуна та ін. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки працівників правоохоронних органів розглядали В. Галузинський, Г. Яворська. Як важливий елемент професійної діяльності працівника ОВС досліджувала культуру мовлення В. Клименко. Окремі аспекти фахового мовлення представників цієї категорії розглядали Л. Аніканова, Н. Артикуца, В. Демченко, О. Копиленко, Л. Корж, С. Кравченко, Г. Мурашин, Ю. Прадід, В. Радецька, О. Сербенська, В. Сімонок, Б. Стецюк, А. Тоцька, З. Тростюк, О. Юрчук та ін.

Проте аналіз лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури і педагогічної практики з питань культури професійного мовлення майбутніх фахівців свідчить про наявність суперечностей, зокрема між існуючим рівнем культури професійного мовлення та державними вимогами до неї та між вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста МВС України до культури професійного мовлення і рівнем готовності до її формування.

Пріоритетними в цій ситуації стають питання формування мовленнєвої культури та комунікативної компетентності як провідного компонента всебічного розвитку особистості.

Проблема формування мовленнєвої компетентності привертала увагу багатьох дослідників. Упродовж кількох останніх десятиліть до неї зверталися українські та російські психологи і психолінгвісти (Б. Ананьєв, М. Бахтін, Л. Божович, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, О. Синиця та ін.), мовознавці (О. Ахманова, Н. Бабич, Л. Булаховський, В. Виноградов, Д. Ганич, Б. Головін, М. Жовтобрюх, В. Костомаров, Л. Мацько, І. Олійник, Л. Скворцов та ін.), дидакти і лінгводидакти (А. Алексюк, О. Біляєв, Є. Голобородько, Г. Дідук, В. Мельничайко, Г. Михайловська, В. Онищук, Е. Палихата, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Стельмахович, О. Хорошковська та ін.).

Професійна мовленнєва культура базується на двох складових – професійній та мовленнєвій культурах.

Л.Мацько визначає мовленнєву культуру як «вміння володіти мовою» [1, с. 7]. Також існує думка, що мовленнєва культура – це загальноприйнятий мовний етикет [7, с. 12]; культура мислення та культура суспільних і духовних стосунків людини [4, с. 38]. У свою чергу, професійна культура – ступінь

досконалості професійного розвитку людини [6, с. 202]. Таким чином, професійну мовленнєву культуру можна розглядати як важливий компонент загальної культури фахівця, що визначає здатність до ефективного спілкування в контексті професійної діяльності. Вона синтезує в собі комплекс знань, цінностей, способів поведінки, необхідних у ситуаціях ділового спілкування, та умінь гнучко реалізовувати їх на практиці з метою забезпечення ефективної професійної діяльності.

Професійна мовленнєва культура фахівця є не лише відображенням його вихованості, інтелігентності, а й визначає в цілому культуру його праці й, що особливо важливо, культуру взаємин у щоденному спілкуванні в найрізноманітніших сферах мовленнєвої діяльності: від приватного до професійного спілкування.

На формування професійної мовленнєвої культури впливають такі чинники:

- мовний компонент (рівень грамотності, точність, логічність, правильність);
- професійний компонент (рівень фахових знань, умінь, навичок);
- національний компонент (рівень усвідомлення національної приналежності);
- етичний компонент (рівень володіння мовленнєвим етикетом);
- комунікативний компонент (рівень усвідомлення обставин мовленнєвої ситуації);
- загальна освіченість.

Процес формування професійної мовленнєвої культури включає наступні елементи:

- засвоєння професійної лексики і термінології;
- формування навичок роботи із фаховими словниками, довідниками;
- формування вмінь аудіювання, відтворювання і створення фахових текстів різних видів і стилів;
- моделювання мовленнєвих ситуацій, які можуть виникати у майбутній професійній діяльності;
- формування навичок самоаналізу фахового мовлення.

Формування професійної мовленнєвої культури працівників правоохоронних органів має здійснюватися з урахуванням параметрів професійних ситуацій: місце і час виникнення ситуації, характерні обставини, суспільні ролі учасників, завдання учасників, спосіб комунікації.

Робота по формуванню професійної мовленнєвої працівників правоохоронних органів є неодмінним етапом їх професійного удосконалення. Професійна мовленнєва культура правоохоронців передбачає вміння розпізнавати необхідну інформацію під час проведення різноманітних слідчих дій, адекватну поведінку у типових професійних ситуаціях, уміння вести телефонні розмови, вести монолог, підтримувати діалог, адекватно реагувати на висловлювання партнерів, продукувати

професійну кореспонденцію, грамотно оформлювати тексти фахового спрямування.

Перспективними щодо окресленого питання є створення спецкурсів, тренінгових програм для підвищення рівня професійної мовленнєвої культури працівників правоохоронних органів.

Джерела та література:

1. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
2. Михайлюк В. О. Моделювання як важливий засіб формування культури ділового мовлення / В. О. Михайлюк // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 28–31.
3. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні / В. І. Мозговий – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 592 с.
4. Культура фахового мовлення: Навчальний посібник / За ред. Н.Д.Бабич. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. – 496 с.

УДК 159.9 : 316.6

Ю. Я. Мединська

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
ВНЗ «Український католицький університет»

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС
ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Поняття *емоційного інтелекту* є порівняно новим у психології, хоча перші дослідження даної теми розпочато ще в 20-ті роки ХХ ст. Е.Л. Торндайк запровадив поняття «*соціального інтелекту*», що описувало здатність особи розуміти інших людей, управляти ними, тобто поступати розумно у взаємостосунках. Згодом Дж. Гілфордом та М. О'Саллівеном було розроблено тест, спрямований на вимірювання соціального інтелекту [1]. Але статистична валідизація тесту показала, що операціоналізувати дане поняття є доволі складно, оскільки виникають непередбачувані кореляції та перекривання з тестовими шкалами уже існуючих особистісних опитувальників, що мовою статистики свідчило про наступне: діагностована сукупність ознак відповідає вже існуючим психологічним концептам. Усі кроки на шляху вивчення соціального інтелекту могли бути визнані недоречними, якби для науковців та практиків не залишалось очевидним, що успішність людини, якість її життя, рівень задоволення своїми досягненнями залежать від певних властивостей емоційної сфери та соціальних комунікацій, а не лише від сукупності професійних умінь, знань, рівня загального інтелекту тощо. У 90-ті роки ХХ ст. поняття соціального інтелекту стало менш актуальним, натомість на перший план вийшли дослідження емоційного інтелекту, які залишаються актуальними впродовж останніх 30 років.

Сучасні моделі по-різному визначають саме поняття та структуру емоційного інтелекту. Д. Гоулмен включає до нього здатність особистості до

самотивації, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними спалахами, уміння відмовлятися від задоволень, регулювання настрою і уміння не давати переживанням заглушати здатність думати, співпереживати і надіятися [2]. Р. Бар-Он виділяє 5 сфер емоційного інтелекту: пізнання власної особи (емоції, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); навички спілкування (міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність, співпереживання); здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосовність); управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль); переважаючий настрій [3]. Дж. Мейєр, М. Селовеї включають у сферу емоційного інтелекту точність вираження емоцій; розуміння емоцій; здатність до використання емоцій у діяльності; управленні емоціями [4]. С. Люсін виділяє дві сфери емоційного інтелекту: внутрішньоособистісну та міжособистісну [1]. Названі автори пропонують власні методики діагностики емоційного інтелекту, до яких на даний час ще є певні застереження щодо валідності.

Емоційний інтелект згідно визначення Дж. Мейєра, М. Селовеї є *комплексом ментальних здатностей*, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих. Структура емоційного інтелекту включає чотири базові ментальні здатності: усвідомлена регуляція емоцій; розуміння (осмислення) емоцій; розрізнення та вираження емоцій; асиміляція емоцій у мисленні. Коротко зупинимось на вищеназваних базових здатностях.

Здатність до усвідомленої регуляції емоцій передбачає наявність навиків, що допомагають не прямо, а опосередковано керувати емоційними реакціями, які виникають мимовільно та не можуть бути проконтрольовані безпосередньо. Серед таких навиків – переосмислення суб'єкту та об'єкту емоції та зміщення акцентів таким чином, щоб суб'єкт міг зайняти активну позицію щодо події чи факту, які викликають емоцію (замість «світ страшний» - «я відчуваю страх»); свідоме обмеження чи збільшення потоку інформації, яка викликає ту чи іншу емоцію («подумаю про це пізніше» або, навпаки, «дізнаюсь про це більше») та інші. Усі вони спираються на механізми психологічного захисту різного рівня – від сублімації та почуття гумору до витіснення та заперечення.

Здатність до розуміння емоцій, а також їх розрізнення та вираження прямо корелює з інтелектуальним розвитком та соціальною компетентністю особистості – її багажем знань, умінь та навиків, які стосуються соціальної комунікації. Нездатність до розпізнавання та називання власних емоцій – алекситимія за Р. Сіфнеос [5] – призводить до зростання кількості психосоматичних захворювань, важких психологічних станів тривоги, страхів, тривожно-депресивних розладів, наростання потенціалу емоційних «вибухів», станів незадоволення собою та життям, ігнорування важливих мотивів та потреб, труднощів у встановленні теплих, довірливих соціальних контактів, отримання соціальної підтримки [6].

Ментальний навик *«асиміляції емоцій у мисленні»* за Дж. Мейєром та М. Селовеї – це здатність до використання емоцій для підвищення якості та продуктивності мисленнєвої діяльності. Як комплексний навик, він пов'язаний також з мотиваційно-вольовою сферою, оскільки передбачає уміння використовувати продуктивний емоційний настрій для роботи, підтримувати та

посилювати його для досягнення поставлених цілей, а також вміння відкладати безпосередню діяльність в емоційно несприятливих для її реалізації умовах.

Підсумуємо: складові емоційного інтелекту за Дж. Мейєром та М. Селовеєм як певні ментальні навички безпосередньо пов'язані з психологічним здоров'ям особистості – стійкістю та адекватністю її самооцінки, особистісною активністю, здатністю ефективно планувати життєві кроки та відповідно до цього управляти власною поведінкою. Вищезазначені риси знижують потенціал віктимності та сприяють росту адаптаційного ресурсу особистості. Отже, психологічне здоров'я особистості детермінує її здатність об'єктивно розпізнавати загрозу в різних ситуаціях та збільшує потенціал протистояння різного роду небезпекам, іншими словами високий рівень емоційного інтелекту знижує рівень віктимності та сприяє конструктивній соціально-психологічній адаптації.

На нашу думку, емоційний інтелект є одним з ключових факторів адаптації особистості. На яку модель емоційного інтелекту ми би не спирались, можемо констатувати: здатність розпізнавати власні емоції, керувати ними, вміння розпізнавати емоційний стан, мотивацію та наміри оточуючих, стійка самооцінка, що базується на самопізнанні та самоприйнятті, є серйозними перешкодами на шляху негативних емоційних впливів, специфічних стресів інформаційного суспільства, прихованих маніпуляцій свідомістю через ЗМІ чи діяльність сект, маркетингових пірамід, позасвідомо мотивованої віктимної чи антисоціальної поведінки. Відтак дослідження емоційного інтелекту, методів його діагностики та стратегій психокорекції є актуальною темою вітчизняної практичної й теоретичної психології.

Дослідження адаптаційних можливостей особистості крізь призму концепції емоційного інтелекту дозволяє застосувати новий методологічний інструментарій для теоретичних та емпіричних досліджень, осмислення стратегій психологічної допомоги особам, котрі відчувають адаптаційні труднощі, шляхом психологічної корекції ментальних складових емоційного інтелекту. Наступним кроком дослідження може стати експериментальна верифікація теоретичного обґрунтування зв'язку емоційного інтелекту та рівня соціально-психологічної адаптації із застосуванням спеціалізованих діагностичних методик.

Джерела та література:

1. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков — М. : Ин-т психологии РАН», 2009. — 351 с.
2. Goleman N. Emotional intelligence. New York: Bantam books, 1995.
3. Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.
4. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2010. — 176 с.
5. Гаранян Н. Г. Концепция алекситимии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова // Журнал социальной и клинической психиатрии. — 2003. — № 1. — С. 128 — 145.
6. Холмогорова А.Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян. // Психология мотивации и эмоций. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. — М. : АСТРЕЛЬ, 2002. — С. 548-556.

В. І. Мілінчук

старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

В час аполітичної нестабільності, сепаратизму, анархії та екологічно руйнівних чинників помітно збільшується кількість судинно-серцевих захворювань, найпоширенішим серед яких є інсульт. Першою згадкою про інсульт служать описи, зроблені Гіппократом в 460-х роках до н. е., в яких йдеться про випадок втрати свідомості в результаті захворювання головного мозку. Найчастіше інсульт виникає при гіпертонічній хворобі, атеросклерозі, аневризмах, васкулітах, захворюваннях серця, психотравмах. Спричинюються інсульти порушеннями кровообігу, зміною реактивності судин, спазмом, дистонією судин, коливаннями артеріального тиску, військовими подіями, втратою близьких, стихійними подіями, тяжкими хворобами, фізичними навантаженнями, психотравмами.

Маючи справу з інсультом, необхідно брати до уваги його раптовість, а також місце ураження, яким є головний мозок людини.

Для людей, які перенесли геморагічний інсульт або ішемічний інсульт найважливішою є задача – відновлення мовлення після інсульту.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі поняття психологічних особливостей мовленнєвої діяльності осіб мовленнєвим порушенням (афазією) після інсульту та на основі розробки програми корекційної роботи з пацієнтами протягом відновлювального періоду.

Завдання провести теоретичний аналіз психологічних, психолінгвістичні особливостей мовленнєвої діяльності осіб після інсульту, з'ясувати специфіку афазій їхнього мовлення, охарактеризувати моторну еферентну, семантичну, динамічну, аферентну афазії.

Інсульт – серйозне захворювання, яке є одним з основних причин інвалідизації населення. Тому родичам хворого доведеться застатися терпінням і проявити максимум розуміння, емпатії, при участі в реабілітації пацієнта в співпраці з самим пацієнтом та лікарями. Мовленнєві порушення (афазія) розвиваються при ураженні головного мозку різного характеру. Фактори, що обумовлюють появу афазії – судинні захворювання головного мозку, інсульти.

Порушення кровопостачання окремих ділянок мозку, яке пов'язане з розривом судин або їх закупоркою. Наприклад ішемічний інсульт.

Для результативного спілкування, а також для реабілітації психофізіологічного здоров'я людини, яка перехворіла інсультом, необхідне розуміння мови оточуючих і правильна вимова слів у реченні, словосполученні. У одних хворих, що перенесли інсульт, відновлення мовлення відбувається протягом декількох тижнів або місяців, а у інших воно залишається більш або менш ускладненим. Є й такі хворі, у яких мовлення залишається досить обмеженим.

Терміни відновлення мовлення залежать від величини ушкодження в головному мозку тих зон, які відповідають за породження мови. Відповідно, чим більше ступінь ураження, тим гірш і повільніше відновлюється мовлення після інсульту. Родичі та знайомі, що знаходяться в оточенні хворого, повинні ставитися до нього з розумінням. Ні за яких обставин не можна допускати його мовної ізоляції, залишаючи пацієнта наодинці зі своєю проблемою без підтримки. Для того щоб швидше відновити мову після інсульту, необхідно самим хворим більше спілкуватися між собою, застосовуючи методи ігрової, групової психотерапії, які має впровадити психолог-реабілітолог у співпраці з медперсоналом лікарні. Психологу важливо обговорювати з постінсультними пацієнтами їхні проблеми, запрошувати їх для участі в загальних бесідах [4].

Залежно від характеру порушення мови діагностують такі афазії О.Р. Лурія класифікують такі афазії:

Моторна аферентна афазія ураження нижньої частини задньої центральної звивини та тім'яної області кори лівої півкулі хворий більш-менш розуміє звернене мовлення. Говорить скандовано. Важко знайти точні артикуляційні пози і уклади для вимови звуку хворі плутають близькі звуки за звучанням та місцем творення; краще збережені окремі слова, фрази, звуки близькі за артикуляцією (м,н; п,б; т,д), краще збережені окремі слова, фрази. Мовлення не чітке, говорять з призвуком, ніби іноземці, намагаються ділити слова на склади. Імпресивне мовлення. Нерозуміння мовлення не довготривале, після цього швидке встановлення ситуаційного мовлення. Розуміння окремих слів.

Моторна еферентна афазія характеризується ураженням нижніх відділів премоторної зони кори у лобній долі лівої півкулі (центр Брока) пацієнт погано розуміє переносність значення прислів'їв. Для сприйняття потрібно робити великі паузи, спостерігаються експресивні агроматизми, з труднощами використовуються у мовленні прийменники, флексії іменників. Порушення предикативної функції. Дієслова переносяться в кінець речення. Експресивне мовлення. Хворий може вимовляти ізольовані звуки, грубо порушене звукове структурування слова. Елізії, контамінації, персеверації, антиципації, вербальні парафазії. Може відтворювати автоматизовані ряди. Мовлення уповільнено, Порушення слухо-мовленнєвої пам'яті [2].

Акустико-гностична (сенсорна) афазія – виявляється у втраті фонематичного слуху, тобто в порушенні зв'язку між звуковим складом і значенням слова, що є наслідком порушення звукового аналізу слова.

Акустико-мнестична афазія ураження третини середньої скроневої звивини скроневої долі лівої півкулі порушується мовно-слухова пам'ять. Порушення об'єму утримання мовленнєвої інформації, зорової пам'яті, слабкість зорових образів слів. Можуть перечислюючи підібрати антонім, фразеологізм, спостерігаються труднощі при вимові серії слів. Порушується сприймання довгих речень (5-7 слів); з труднощами орієнтуються в бесіді з 2-3 співбесідниками.

Семантична афазія – це порушення, що виявляється у труднощах знаходити слово та в розумінні семантичних відношень між словами [3].

Наприклад, хворий розуміє слова «батько», «сестра», але не може зрозуміти, що означає сполучення «сестра батька».

Динамічна афазія – пов'язана з порушенням здатності говорити фразами, хоча хворий не відчуває труднощів ні в повторенні слів, ні в називанні предметів, ні в розумінні мови. Це є наслідком порушення або механізму програмування висловлювання, або механізму граматично-семантичної організації [3]. Методична програма відновлювальної роботи індивідуальна для кожного хворого і залежить від особливостей розладів його мови, особистості самого хворого, його інтересів, потреб. Перш ніж почати відновлення мовлення у хворого, необхідно знати:

- з даною категорією людей повинен займається логопед-афазіолог – це фахівець, робота якого в корені відрізняється від роботи дитячого логопеда, в залежності від вікового розвитку людини;

- відновлення мовлення при афазії в перші три місяці після травми або інсульту значно підвищують шанси на відновлення, як мови, так і загальної моторики, дрібних рухів.

Заняття повинні проводитися не рідше 3-х разів на тиждень, а краще – щодня впродовж декількох місяців. Робота проводиться в 2-х режимах (робота з фахівцем і самостійна робіт). Логопедична робота при афазії залежить від виду ураження [1].

Отже основні ключові принципи в роботі з хворими афазією є загальними для всіх:

- при будь-якій формі порушення мови з хворим треба починати займатися якомога раніше;

- роботу з хворим треба починати з подолання розладів розуміння;

- роботу з хворим слід проводити над усіма сторонами мови, враховуючи специфіку порушення кожної мовної функції при різних формах афазії;

- необхідно включити в відновлювальний процес читання і писання або роботу над їх відновленням, якщо вони так само грубо порушені, як і мова;

- слід підключити до відновної роботи всіх, хто оточує хворого: родичів, знайомих, сусідів, медперсонал, попередньо їх проінструктувавши, родичам важливо взяти на замітку те, що афазія не відноситься до психічних захворювань, навіть якщо мова пацієнта позбавлена сенсу, а сам він не усвідомлює мовного дефекту. Крім того, часто хворий з афазією добре розуміє мову оточуючих.

- у бесіді з хворим не варто підвищувати голос. Гучна мова не покращить спілкування з пацієнтом;

- хворий з афазією дуже чутливий до зовнішнього шуму. Небажано звертатися до нього кільком людям одночасно і розмовляти з ним при включеному радіо або телевізорі;

- хворий з афазією гірше розуміє довгу і швидку мову співрозмовника, краще говорити повільно, використовувати прості речення, повторювати свої фрази уникаючи, однак, надмірної жестикуляції. Важливо використовувати такі питання, відповідь на які є так або ні.

Членам сім'ї важливо ставити пацієнту більше прості питання і спонукати його до власних висловлювань, рекомендується звертатися з простими проханнями. Заняття з хворим повинні бути регулярними, без тривалих перерв у перші роки після інсульту, під час яких можливе відновлення мови [1].

Дуже важливо спілкуватися з хворим з афазією як з рівноправним партнером по діалогу.

Слухати його – означає чекати. Такий хворий потребує більшої часу для свого висловлювання.

При незрозумілих висловлюваннях або повторенні слів перервіть і відволікаючи його увагу на щось позитивне .

Джерела та література:

1. Глозман Ж. М. Формы и методы опосредования в нейропсихологической реабилитации и коррекции / Ж. М. Глозман // Психологический журнал. – М. : Российская академия наук, 2009– С. 87 – 91.
2. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
3. Максименко С.Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М.: Ваклер, 1999. 523 с.
4. Милинчук В.И. Роль семьи в восстановлении речевой деятельности лиц после инсульта на протяжении реабилитационного периода / В.И. Милинчук, Л.В. Засекина // Материалы международной научно-практической конференции «Молодежь, семья, общество». – Рязань: Филиал НОУ ВПО «МПСУ», ООО «Типография «Лист», 2013. С. 264-269.

УДК 159.923.2

О. В. Савченко

кандидат психологічних наук, доцент, докторант
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

На думку італійського дослідника Ф. Цивеллі [11], розуміння змісту терміна «компетентність» залежить від культурного контексту. Він виділяв три способи розуміння того, що називається «компетентністю». Північно-американські дослідники зв'язують компетентність із базовими характеристиками людини, які визначають його успіхи в певних видах діяльності. Представники континентальної Європи дане поняття частіше асоціюють зі здібностями, особистісними рисами й набутими знаннями. У Великобританії поширеною є думка, що компетентність повинна визначатися як відповідність результатів діяльності індивіда стандартам, що існують в суспільстві.

У роботі С. О. Хазової були виділені три групи дефініцій «компетентності» за різними критеріями: 1) визначення, які характеризують компетентність через її зовнішні прояви; 2) визначення, що відображають структурні компоненти компетентності; 3) дефініції, у яких відбивається «авторський погляд на структуру компетентності» [8]. Нечіткість у розділенні другого й третього

критеріїв ускладнює розуміння підстав класифікування, стимулює дослідників до пошуку інших основ для класифікації різних форм компетентності особистості.

Метою нашої роботи є аналіз категорій, через які можна визначити поняття «компетентність».

Завдання роботи:

– розглянути основні категорії, які використовувалися дослідниками для визначення «компетентності» як важливого інтегративного утворення зрілої особистості;

– розглянути можливість визначення «компетентності» через категорію «індивідуального досвіду».

М. С. Головань у своїх роботах зробив спробу виокремити ті поняття, які використовуються для визначення терміна «компетентність». Автором були виділені наступні категорії: «властивість», «здібність», «знання, уміння й навички», «особливий спосіб організації знань», «досвід діяльності», «відповідність вимогам» та ін. [4]. У таблиці 1 ми систематизували підходи, які визначають поняття «компетентність» через різні родові категорії.

Ми пропонуємо визначати поняття «компетентність» через категорію «індивідуальний досвід особистості». Вважаємо, що компетентність відображає потенційні форми досвіду, ті новоутворення, що формуються в ході актуалізації структур досвіду [9]. Дані категорії поєднуються в концепціях Ю.М. Ємельянова, Н.О. Євдокимової, О.Є. Ломакіної, С.М. Татарніцевої, А.В. Хуторського, Н.В. Чепелевої та ін.

Так, Ю.М. Ємельянов запропонував розглядати компетентність як рівень сформованості досвіду, рівень навченості суб'єкта, що дозволяє йому успішно функціонувати в суспільстві [7]. А.В. Хуторський сформував дослідницьку установку розглядати компетентність як сукупність якостей особистості, сформованих у ході набуття досвіду в певній діяльності [10].

Функціональне визначення «компетентності» надала у своїй роботі О.Є. Ломакіна, визначаючи останню як «психологічне новоутворення особистості, обумовлене інтеріоризацією теоретичного й практичного досвіду» [цит. за 1, с. 562]. Дослідниця підкреслила системний характер формування та розвитку компетентності як інтегративного утворення, що поєднує у своєму складі різні компетенції та якості особистості.

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття «компетентність»

№	Родова категорія	Варіант визначення	Представники
1.	Сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей	Компетентність - «симптомокомплекс низки різнорівневих, ієрархічно підпорядкованих властивостей структури особистості» [6, с. 86].	Л.М. Мітіна, Є.П. Тонконога, Г.М. Коджаспірова, О.І. Кудрявцева, Л.А. Лепіхова
2.	Здібність	Компетентність - набір фундаментальних здібностей і вмінь, необхідних для успішного виконання певного виду діяльності.	Ф. Вайнер, Т. Hyland, R. Boyatzis, J. Burgoyne, M. Mulder, A. Furnham

№	Родова категорія	Варіант визначення	Представники
3.	Процес, спосіб	Компетентність - «спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісної самореалізації...» [3].	В.О. Болотов, В.В. Серіков, Н.Ю. Русова, А.В. Хуторський
4.	Готовність	Компетентність - « <i>відкрита динамічна система, яка відображає готовність спеціаліста виконувати діяльність у певних галузях</i> » [2, с. 51].	І.М. Бевзюк, М. С. Головань, Дж. Равен, М.А. Чошанов
5.	Відповідність характеристик нормам, вимогам діяльності	Компетентність - «рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певній компетенції та дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах» [цит. за 5].	В.О. Дьомін, А.К. Маркова, Л.А. Петровська
6.	Цілісне утворення, що виконує функції	Компетентність припускає «розуміння проблем у деякій реальній предметній області ..., досвідченість при виконанні складних дій і ефективність суджень» [9, с. 40].	М.О. Холодна, М. С. Головань
7.	Характеристика досвіду	Компетентність – «психологічне новоутворення особистості, обумовлене інтеріоризацією теоретичного й практичного досвіду...» [цит. за 1, с. 562];	О.Є. Ломакіна, С.М.Татарніцева, О.В. Савченко.

В.О. Болотов пропонує розглядати компетентність особистості як результат складного синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду [3].

Структура компетентності при такому підході буде відповідати складній ієрархічно організованій структурі індивідуального досвіду. Ми вважаємо за потрібне розглядати індивідуальний досвід як складну багаторівневу динамічну систему, яка дозволяє розгортати індивідуальні ресурси особистості для вирішення проблемних ситуацій, поставлених завдань. Таким чином, в структурі особистісної компетентності ми будемо розглядати три рівні:

– когнітивний рівень – забезпечує адекватне відображення й використання раніше отриманої інформації в процесі розв'язання поставлених перед суб'єктом завдань;

– метакогнітивний рівень – забезпечує контроль над характером протікання діяльності; керування психічною активністю у формі організації перевірки своїх дій, оцінювання результатів, планування всієї діяльності й окремих її етапів, логічного аналізу й висновку;

– особистісний рівень – забезпечує відображення ціннісно-значеннєвих аспектів діяльності, формування й реалізацію мотиваційних спонукань у вигляді готовності і прагнень до діяльності, усвідомлення й аналіз власної діяльності (включає рефлексивні процеси, стани).

Таким чином, особистісну компетентність ми визначаємо як складне цілісне психічне утворення, що формується в ході засвоєння індивідуального досвіду, обумовлює її характер подальшого використання досвіду для розв'язання проблемних ситуацій, і рівень його сформованості як динамічної системи.

Джерела та література:

1. Аниськин В. Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя ВУЗа: проблема разграничения понятий / В. Н. Аниськин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12, № 3 (3). – С. 558-563.

2. Бевзюк І. М. Окремі аспекти методологічних підходів психологічних знань у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх прокурорів / І. М. Бевзюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - № 37 (61). – С. 49-53.

3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Электронный ресурс] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8-14. – Режим доступа: <http://gendocs.ru/>

4. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М. С. Головань. – Режим доступу: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.

5. Дубасенюк О. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс] / О. А. Дубасенюк // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология, 2010. – № 2 (2). – С. 38-42. – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/>

6. Лепіхова Л. А. Вибір і соціально-психологічна компетентність / Л. А. Лепіхова // Особистісний вибір : психологія відчаю та надії / ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. - С. 64-79.

7. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X, №1. – С. 125-139. – Режим доступа: <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf>.

8. Хазова С. А. Компетентность конкурентноспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С. А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/61>.

9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

11. Ярыгин О. Н. Метаморфозы понятий «компетентность» и «компетенция» в русскоязычной терминологии компетентностного подхода [Электронный ресурс] / О. Н. Ярыгин. – Режим доступа: http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_3

О. А. Соловей

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ГРДУ

Важливою складовою становлення особистості дошкільника є мовленнєва діяльність, яка включає вміння користуватися мовленням у конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування. Повноцінний розвиток мовлення суттєво впливає на підготовку дітей до школи і подальше шкільне навчання.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що мисленнєво-мовленнєвий розвиток дошкільників був предметом вивчення О.О.Бодальова, Л.І.Божович, Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, М.І.Лісіної та ін. Вітчизняні вчені-психологи О.Л.Кононко, В.К.Котирло, С.Е.Кулачківська, С.О.Ладивір, Т.О.Піроженко та ін. також різнобічно вивчали проблему мовленнєвого розвитку та особливості становлення дитини дошкільного віку і відзначали важливу роль спілкування у психічному розвитку особистості дошкільника.

В дошкільному віці починають звертати увагу на себе порушення мови дитини. Існує багато уявлень про механізми та прояви мовленнєвих порушень, які пояснюються спеціалістами в області мовленнєвої паталогії, що належать до різних наукових шкіл. Порушення мовлення у дошкільників мають здатність до паталогічного закріплення, що призводить до різних стійких помилок як в усному мовленні, так і на письмі в майбутньому. Основними порушеннями мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є дислалія, риноалія, дизартрія, заїкання, алалія, дислексія та дисграфія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) [5].

Мовлення – доволі складна психічна функція. Його нормальний розвиток можливий лише за умови сформованості мислення, сприймання, пам'яті, уваги, рухової сфери дитини тощо. Будь-яке відхилення у розвитку названих процесів обов'язково позначається на стані мовлення дитини. Саме тому, особливо актуальним є дослідження особливостей мовленнєвої діяльності дітей з ГРДУ. Адже, дефіцит уваги, рухового контролю та імпульсивність є основними симптомами гіперактивного розладу з дефіцитом уваги, що, як ми припускаємо, має суттєвий вплив на мовленнєвий розвиток дошкільника. Слід відмітити, що на думку окремих дослідників, максимальна вираженість ГРДУ співпадає з критичними періодами психомовленнєвого розвитку у дітей. Особливо частими мовленнєвими порушеннями у дітей з ГРДУ, за даними досліджень Брязгунова І.П., бувають такі, як затримка розвитку мовлення, недостатність моторної функції артикуляційного апарату, надто повільна мова, або, навпаки, вибуховість, порушення голосу і мовленнєвого дихання. Всі ці порушення обумовлюють недосконалість звуковимови, її фонації, обмеженість словника і синтаксису, недостатність семантики [1].

Найпоширенішим порушенням мовленнєвого розвитку у дошкільнят загалом, та у дошкільників із ГРДУ зокрема є дислалія. Дислалією називають порушення звуковимови, не пов'язані з вадами слуху, порушеннями іннервації мовленнєвого апарату чи недоліками розумового розвитку дитини. Причинами її виникнення можуть бути порушення у будові артикуляційного апарату, наслідування, негативні біологічні та соціальні чинники (паталогії вагітності, обмеженість спілкування дитини, педагогічна занедбаність і т.п.), а також недостатність слухової уваги та слухового контролю.

Група науковців до особливостей мовленнєвої діяльності дітей з ГРДУ відносять такі порушення, як дисграфія, дислексія та дискалькулія (порушення рахунку) [3].

Дислексія та дисграфія належать до вад писемного мовлення. Дислексією називають порушення читання, а дисграфією – порушення письма [5]. До помилок читання і письма належать заміни та змішування схожих букв (за звучанням, візуально чи за писанням), пропуски, перестановки, додавання звуків і букв, невміння злити звуки у склади, недостатнє розуміння прочитаного тексту тощо. Здавалося б, це проблема учнів шкіл, проте причини саме цих порушень часто криються у порушеннях усного мовлення, що вчасно не виявили та не виправили в дошкільному віці. Зазвичай під час читання дитина припускається тих самих помилок, що й в усному мовленні. Але іноді трапляється й так, що помилки виникають і в дітей, у яких усне мовлення є цілком правильним. Ці помилки можуть бути пов'язані з певними недоліками у слуховій, зоровій чи руховій сферах дитини: це й недостатня сформованість звукового аналізу, і порушення слухового та зорового упізнавання звуків чи букв, і недостатність рухового контролю, вади пам'яті, дефіцит уваги, порушення мислення.

Відмічаються і інші порушення мовлення у дітей з ГРДУ, наприклад, заїкання. Заїкання – це порушення темпу та ритму мовлення внаслідок судом, що виникають у м'язах артикуляційних органів (язика, губ, м'якого піднебіння), голосових зв'язках, органах дихання (судомний видих чи вдих) [5]. Заїкання не має чітких вікових тенденцій, однак, найчастіше спостерігається у віці 5 і 7 років. Окрім заїкання, науковці відзначають і надмірну говірливість дітей з ГРДУ, особливістю якої є те, що дитина дуже швидко та імпульсивно висловлює свої думки і враження від взаємодії на оточуючим світом, в результаті припускаючись помилок в усному мовленні [1].

Виходячи з досвіду консультативної роботи з дітьми вищезгаданої категорії, ми припускаємо також, що у дітей з ГРДУ можуть виявлятися і такі порушення мовленнєвого розвитку, як фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення та загальний недорозвиток мовлення. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення об'єднує порушення, пов'язані, насамперед, з недоліками вимови та мовно-слухового сприймання [5]. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення проявляється у замінах одних звуків іншими, простішими за артикуляцією; змішуванні звуків, тобто нестабільних замінах одних звуків іншими; спотвореному вимовлянню звуків; труднощях розрізнення звуків, подібних за звучанням чи артикуляцією;

труднощах засвоєння звукового аналізу та синтезу. Названі порушення виявляються не лише в усному мовленні дитини, а й можуть спричинити значні труднощі під час навчання в школі, провокуючи виникнення дислексії та дисграфії.

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – це складне порушення мовленнєвого розвитку, за якого спостерігаються вади не лише вимови, а й словника дітей, граматичної будови, зв'язного мовлення [5].

Отже, результати проведеного нами теоретичного аналізу проблеми порушення мовленнєвого розвитку дошкільника дають можливість зробити наступні висновки: у дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги може спостерігатись порушення або недорозвиток лексичної, граматичної та фонетичної сторін мовлення; визначено, що мовлення як вища психічна функція формується в результаті тісної взаємодії з різними процесами, такими, як сприймання, пам'ять, мислення, увага тощо, що недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності (дефіциту уваги зокрема) є причиною виникнення у дітей порушень мовлення, письма та читання, труднощів подальшого засвоєння знань, умінь та навичок у процесі навчання у школі.

Тому обґрунтованим та актуальним є розроблення напрямів і програми психокорекційної роботи з дітьми цієї категорії, у яких виявлені порушення мовленнєвого розвитку.

Джерела та література:

1. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребёнок, или всё о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова – М.: Психотерапия, 2008. – 208 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. / Л.С. Выготский – М., 1982. – С. 5-362.
3. Мони́на Г. Б., Лютова-Робертс Е. К., Чутко Л. С. Гиперактивные дети: психолого – педагогическая помощь. Монография / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С.Чутко– СПб.: Речь, 2007. – 186 с.
4. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О. И. Политика – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
5. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: Поради батькам / В. Тищенко, Ю. Рібцун – К.: Літера ЛТД, 2006. – 128 с.

УДК 159.92.1:37.013.77:159.922.7

Т. В. Федотова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

В сучасних дослідженнях психології особистості все більше використовуються методи когнітивної психології, за допомогою яких особистість вивчається як отримувач інформації, яка, певним чином,

декодується, переробляється та подалі використовується для досягнення кінцевого результату діяльності. Тому велике значення набувають дослідження, які надають можливість виявити зв'язки індивідуальних особливостей особистості та її когнітивно-стильових характеристик.

Питання гендерних відмінностей в когнітивній сфері – це відносно нова й більш «гаряча» область. Десятиліттями дослідники вважали людство однорідною масою, ігноруючи очевидну істину: чоловіки та жінки різні. Сьогодні науковці все більше схиляються до думки, що ігнорувати не лише статеві, а й гендерні відмінності в когнітивній діяльності просто неможливо.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі поняття когнітивного стилю в психологічній літературі та емпіричному визначенні гендерних відмінностей когнітивно-стильових характеристик учнів старших класів, що передбачає розв'язання наступних **завдань**: провести теоретичний аналіз поняття когнітивного стилю в психології; розробити план-схему емпіричного дослідження та провести його; з'ясувати гендерні особливості когнітивно-стильових характеристик в старшому шкільному віці.

Загалом виділяють три основні етапи у становленні стильового підходу в психології [3]. На першому етапі – стиль використовується для опису індивідуально-особистісних способів взаємодії людини зі своїм соціальним оточенням контексті психології особистості (А. Адлер, Г. Олпорт та інші). Другий етап характеризується використанням поняття стилю для вивчення індивідуальних відмінностей у способах пізнання свого оточення (М.А.Холодна та інші) [2, 4]. Третій етап – відрізняється тенденцією розширення поняття когнітивного стилю завдяки виділенню нових стильових характеристик особистості (О.Григоренко, Д. Колб, Д. Уордел та інші) [1].

Існує близько двох десятків різних когнітивних стилів (КС). Найбільш відомими серед них є: полезалежність / полenezалежність; ригідний / гнучкий пізнавальний контроль; конкретна / абстрактна концептуалізація.

Відмінності у когнітивних стилях хлопців і дівчат обумовлені особливостями розвитку і виховання школярів в підлітковому віці. У ситуації, коли необхідно вирішити складне завдання чи проблему, дівчата і хлопці будуть застосовувати різні когнітивні стилі: хлопці виокремлюють і структурують інформацію, що стосується саме цієї проблеми; дівчата будуть мислити холістично, встановлюючи зв'язки цієї проблеми чи ситуації в широкому контексті.

У визначенні когнітивного стилю ми дотримуємося підходу М.А. Холодної [3], яка визначає його як своєрідні засоби опрацювання інформації про оточення у вигляді індивідуальних розходжень у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації й оцінюванні того, що відбувається.

Для з'ясування гендерних особливостей когнітивно-стильових характеристик в старшому шкільному віці було використано наступні методики: методику «Маскуліність-фемінність» (С. Бем), методику «Визначення стилю інформаційного засвоєння», методику «Фігури Готтшальдта».

Дослідження реалізовувалося на базі Луцької гімназії № 21 імені Михайла Кравчука. Продіагностовано 76 учнів віком 16-17 років.

Після підрахунку загального показника методики «Маскуліність-фемінність», діагностовані були поділені на три групи: група 1 – андрогінні старшокласники (78% осіб), з них 31% – чоловічої статі та 69% осіб жіночої; група 2 – старшокласники з вираженими маскулініми рисами (9% осіб), з них 57% чоловічої статі та 43% жіночої; група 3 – старшокласники, у яких переважає фемінність (13% осіб), з яких усі 100% жіночої статі.

Середньогрупові результати діагностованих за методикою визначення стилю інформаційного засвоєння зображено на рис.1.

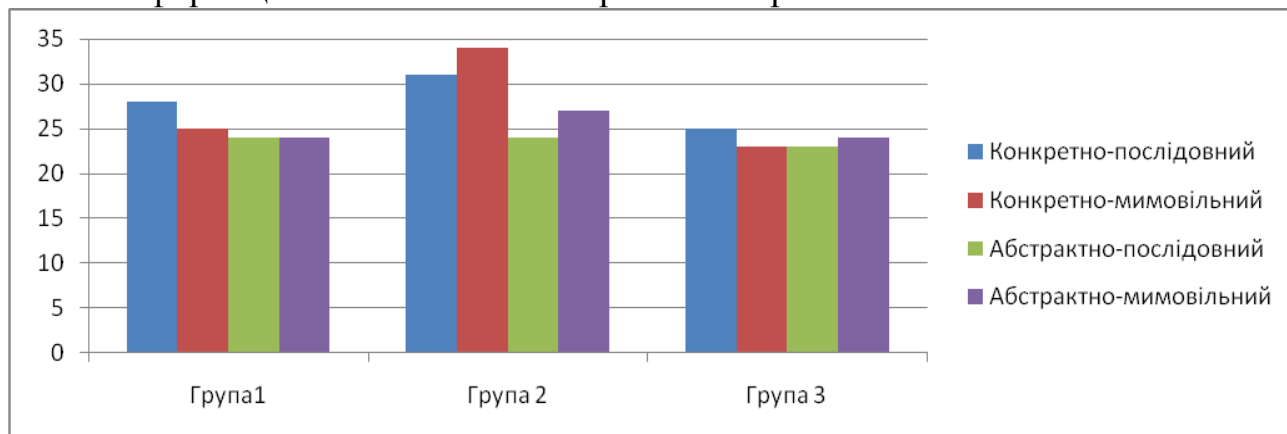


Рис.1 Середньогрупові показники діагностованих за шкалами методики визначення стилю інформаційного засвоєння

Статистично значущі відмінності у результатах, отриманих за шкалами методики визначення стилю інформаційного засвоєння, було виявлено у групах старшокласників:

- з маскулініми та андрогенними рисами за шкалою абстрактно-мимовільного стилю ($F = 3,01$, при $\alpha = 0,05$);
- з маскулініми і андрогінними рисами ($F = 26,93$, при $\alpha = 0,001$) та фемінними й маскулініми рисами ($F = 22,21$, при $\alpha = 0,001$) за шкалою абстрактно-послідовного стилю;
- з вираженими андрогінними та маскулініми рисами ($F = 16,97$, при $\alpha = 0,001$), андрогінними й фемінними рисами ($F = 5,4$, при $\alpha = 0,05$), маскулініми та фемінними рисами ($F = 18,03$, при $\alpha = 0,001$) за конкретно-мимовільним стилем.

Показники полезалежності/полenezалежності за методикою «Фігури Готтшальдта» у трьох групах є такими:

- у групі 1 – 30% учасників є полезалежними, а 70% – полenezалежними;
- у групі 2 – до полезалежних відносяться 40% діагностованих, а до полenezалежних – 60% осіб;
- у групі 3 – полезалежними є 56% респондентів, а полenezалежними – 44% учнів.

Статистично значущі відмінності у результатах за методикою «Фігури Готтшальдта» було визначено у групах старшокласників з вираженими маскулініми і фемінними рисами ($F = 2,89$, при $\alpha = 0,05$) та андрогінними й фемінними рисами ($F = 2,65$, при $\alpha = 0,05$).

Отже, когнітивний стиль відбиває істотні аспекти всієї особистісної організації та визначає характер діяльності особистості. Певні когнітивно-

стильові характеристики особистості зумовлюють успішність її діяльності, зокрема, навчальної діяльності старшокласників. Визначення гендерних особливостей когнітивних стилів учнів допоможе вчителям правильно будувати уроки й досягати ефективних результатів у навчанні учнів.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у старшокласників з вираженими андрогінними рисами переважає конкретно-мимовільний стиль інформаційного засвоєння та полenezалежність.

В осіб з маскулініними рисами визначено абстрактно-послідовний/абстрактно-мимовільний стилі інформаційного засвоєння та полenezалежність.

У фемінних школярів виявлено конкретно-послідовний стиль інформаційного засвоєння та полenezалежність.

Перспективою подальшого нашого наукового пошуку може бути порівняльне дослідження гендерних відмінностей когнітивно-стильових характеристик в осіб різних вікових груп.

Джерела та література:

1. Вінтонів М. І. Когнітивні стилі або в який спосіб ми мислимо?// Вінтонів М. І. // Практична психологія та соціальна робота. – Випуск 9. – 2010. – С. 64-68.

2. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : [Монографія] / Л. В. Засекіна. – Острого: Вид-во Національного університету „Острозька академія”, 2005. – С. 370.

3. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психол. журн. – 1992. – № 3. – Т.13. – С. 84-93.

4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Питер, 2002. – С. 392.

**ОСОБИСТІТЬ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ТА
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Й. Анджеєвська

доктор наук, професор з педагогіки
Університету Марії Кюрі-Склодовської (Люблін, Польща)

ОБРАЗ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЖИТТЯ ДИТИНИ

Протягом багатьох років науковці розмірковують над тим, як повинен працювати педагог дошкільного закладу з групою вихованців і які елементи його роботи і поведінки мають вагомий вплив на навчання і поведінку дітей у дошкільних закладах. Мовна поведінка є особливо важливою компетенцією дитини. Для конструювання знань дитини, серед іншого, важливими є діалогові відношення вчителя з дітьми (Kotusiewicz 1997, 2002), у яких вихованець повинен сприйматись дорослим як повноправний відправник інформації і рівний партнер розмов.

Вихователь повинен будувати діалогові відношення, у яких дитина сприймається дорослим як повноправний відправник інформації, рівноправний партнер і співавтор теми розмови і її розвитку (Twardowski 2002). Під поняттям навчального діалогу розуміється «обмін поглядами та емоціями з метою взаємопізнання, розуміння і асертивного взаєморозуміння виховних суб'єктів» (Mastalski J, 2008 с. 149), підсилює експресійність дитячих висловлювань і збільшує у вихованців бажання говорити. Детермінантами діалогу, на думку Я. Mastalskiego J (2008) є у т.ч.: зустріч, суб'єктивність, пов'язана з відчуттям провини, цінності або відстоювання правди, а також свобода, що проявляється у вільному вираженні відчуттів і думок. Вчитель має виступати перед дитиною в ролі партнера комунікації, створювати можливості для порозуміння і використовувати їх для навчання (Popławska 2007). Вихователь має постійно інтерпретувати висловлювання дитини і враховувати соціальний, але також і ситуативний контекст, в якому прозвучали.

Поведінка педагога може допомагати або шкодити дітям в розбудові емоційних і суспільних відношень та пошуку автономії в дошкільній групі. З досліджень Т. Кросс (1978) випливає, що шкідливим для мовного і пізнавального розвитку дитини є надмірне пристосування мови дорослого до щоденних можливостей дитини, а не до її потенціальних можливостей.

Тому педагог у відношеннях з підопічним має враховувати: емоційний стан дитини (Kielar – Turska 2006), вид її мотивації у виконанні завдання, місце розмови, вид активності дітей, аналізувати повідомлення у відповідь, уможливити проявлення дитиною різних точок зору. Такий вчитель має слухати дітей і вміти після детального аналізу ситуації модифікувати навчальний та комунікативний контекст.

Вчителі малих дітей демонструють своїм вихованцям систему цінностей, творять взірці поведінки і взірці оцінювання світу за допомогою слова і жестів. Отже, усвідомлення вербальних і невербальних комунікативних дорослими, які працюють з малою дитиною, має бути на високому рівні (див. Kurcz I 1995,

Kaczmarek 1998, 2001). Педагог має планувати свою мовну поведінку, рухи, жестикуляцію і міміку лица в різних навчальних контекстах. «Вчитель повинен рефлексивно здійснювати належну інтерперсональну комунікацію, робити висновки з власного пережитого досвіду, після попередньо здійсненого аналізу» (Малішевські, 2003 с.58).

Вихователь має надихати підопічного до: самовираження, планування наступних дій, задавання питань під час діяльності і до діалогу на різні теми (Szuman 1968, 1985, 1992; Twardowski 2005). Висловлювання дорослих спонукають дитину до мислення, виходу поза певні усталені схеми, творять епізоди активності дорослого і дитини. На думку А. Jakubowicz – Врух (2008), якщо дитина в дошкільному закладі є партнером до розмови з вчителем - це розвиває.

Більшість педагогів, які працюють з дітьми, не розуміють, що знання і навички засвоюються дітьми разом з мотиваційними вчинками (Kuriacou, 1991). Дошкільнят у деяких дитсадках змушують до пізнавальних дій ігноруючи їх емоції, ставлення до завдань. Рівень виконання завдання дитиною залежить не тільки від пізнавальних умінь, але і мотивації. Дитина, яка оцінила завдання як занадто важке для виконання, не пробує боротись зі своїми труднощами, вводить в дію шкідливі захисні механізми, шукає оправдань через невиконання завдання, повторює те, що роблять інші, реагує агресією або уникає оцінювання.

Прихильники соціально-інтерактивної теорії психічного розвитку пропонують концепцію, згідно з якою кожна дитина є підготовлена до суспільного життя вже в момент народження. Вона є активним суб'єктом, який в ході інтеракції з опікунами випрацьовує щоразу складніші і ефективніші механізми, які допомагають взаємодіяти з середовищем (Schaffer, 2006). Дитина своєю поведінкою схиляє партнерів до певної реакції у відповідь, що у свою чергу, спричиняє певні зміни і у поведінці дитини. Таким чином, однаковою мірою поведінка дитини як і поведінка її партнерів підлягають послідовним змінам, і взаємовпливають одна на одну. Дослідження функціонування мозку показують, що мозкові структури розвиваються під впливом дружлюбних особистісних відносин між дітьми і дорослими.

У зв'язку з цим, педагог у своїй роботі має враховувати: власну готовність допомогти дитині, доступність своєї особи, позитивні емоційні відносини з дитиною, а також сприймати дитину як автономний суб'єкт.

Педагог має формувати позитивний клімат соціальної підтримки, щоб взаємна інтеракція з дитиною служила її розвитку.

Атмосфера підтримки має величезний вплив на мотивацію та поведінку дітей під час навчання. Х. Кюриасу (1991) підкреслює, що позитивний клімат характеризує доцільність, ставлення до завдання, добру організацію, можливість досягнення реальних успіхів.

Мовна поведінка по відношенню до дітей, атмосфера безпеки і підтримки, оцінювання, що заохочує до дій, дуже сильно пов'язується з уміннями самостійної організації робочого місця, взаємодії в колективі ровесників та і з дорослими, уміннями здобування знань від експерта і використання знань, набутих під час занять в інших ситуаціях.

Найсильніший зв'язок в ході наших досліджень зауважено між працею педагога і мотивацією дітей до виконання завдань. Поведінка педагога у вибраних сферах є важливішою для хлопців ніж дівчат, молодших дітей, тих, які проживають в малих і середньої величини містечках, а також тих, хто ходить до державних закладів. Отже, для цих вихованців хороша робота педагога у вибраних сферах має безпосередній вплив на рівень мотивації у виконанні завдання. Педагог, який працює у описаних закладах, створюючи відповідну атмосферу праці може вивільнити в підопічних весь їхній потенціал. Особливо, це важливе у групі хлопців, які менш настроєні до виконання завдань.

Зв'язок між поведінкою педагога і самопочуттям дітей найбільш видимий у дошкільних закладах великих міст. Якщо дії педагога створюють дружельобну атмосферу, то самопочуття в дітей, які відвідують заклади у великих містах, зростає. Взаємини також пов'язані з досвідом старших дошкільників з ровесниками та педагогами: чим вигідніші емоційні умови, тим досвід старших дітей в контактах з ровесником і педагогом є позитивнішим. Поведінка педагога у відносинах з дітьми тісно пов'язана з результатом навиків дітей у всій групі. Особливо сильні зв'язки виявлено між проаналізованими змінними з врахуванням місця розташування навчального закладу (найсильніші зв'язки в сільських дошкільних закладах і в малих містечках), виду закладу (сильні зв'язки у державних дошкільних закладах і дошкільних групах при початкових школах), у дівчат молодшого віку. Звідси можна зробити висновок, що дівчатка в цих закладах володіють навиками на вищому рівні лише тоді, коли емоційний клімат, що створює педагог, є для них корисним.

Джерела та література:

1. Andrzejewska J. (2009), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Wydawnictwo UMCS, Lublin
2. Andrzejewska J. (2011), *Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich*, (w:) Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Wydawnictwo UMA, Poznań, s. 321-346.
3. Andrzejewska J., Wierucka J. (2010), *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Wydanie rozszerzone, WSiP Warszawa.
4. Grzeszkiewicz B. (2010), *Obraz dziecka nieśmiałego*. (w:) B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Wydawnictwo US Szczecin, s. 242- 246.
5. Guz S., Andrzejewska J. (2008) (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, Wydawnictwo UMCS. Lublin.
6. Jakubowicz – Bryx A. (2010), *Determinanty wychowania patriotycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym*. (w:) B. Grzeszkiewicz (red.), *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, Wyd. US Szczecin Sowińska H. (2011), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
7. Kotusiewicz A. A.(2002), *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, (w:) A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana Białystok.
8. Mastalski J. (2008), *Dialogiczny wymiar interakcji szkolnych*, (w:) A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Trans Humana Białystok.
9. Misiorna E., Michalak R. (2011), *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mity czy rzeczywistość*. (w:) H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań.

Ж. П. Вирна

доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии
Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки

**КОНСТРУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема изучения профессионализма является одной из самых актуальных в современной психологии труда. Традиционно под профессионализмом понимают особое качество людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Также в профессионализме отражено приобретение человеком психологической структуры профессиональной деятельности, которое соответствует стандартам и объективным требованиям в обществе. Оптимальным в рассмотрении профессионализма человека является вариант его интегральной характеристики (как индивида, субъекта деятельности и индивидуальности), которая проявляется в деятельности и общении. Попробуем очертить границы интегративного изучения профессионализма человека, где по нашему мнению, были бы учтены достижения психологии труда, социальной психологии, инженерной психологии, психологии надежности и психологии профессионального здоровья. Прежде всего отметим, что методологической базой определения этих границ является конструктивный принцип сочетания естественнонаучной парадигмы с алгоритмическими технологиями.

Интегративный подход изучения профессионализма инвестирует структурно-иерархические параметры его изучения через описание состава создаваемых элементов (подсистем), их назначение, а также структуры связей между ними. Классически это выглядит следующим образом: профессионализм как *акме*, строится на знаниях, а на них «надстраивается» профессиональный опыт, профессиональная компетентность и профессиональная пригодность. Структура профессионализма определяется совокупностью устойчивых связей между образуемыми элементами: *профессиональная производительность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость*.

Интегративный подход позволяет определить и результативные признаки профессионализма, где фиксируется описание его функций и критериев. Так основной функцией профессионализма является изменение субъекта труда, результативная сторона которой выражается в получении обобщенных и конкретных полезных результатов, которые удовлетворяют определенные социальные потребности человека. Конкретизация функций профессионализма дает возможность обратиться к анализу тех свойств (качеств) человека-профессионала, которые обеспечивают их реализацию. К ним относятся профессионально-важные качества и отношение человека к профессиональной деятельности и профессии в целом. Следует отметить, что выполнение функций может сопровождаться получением не только полезных результатов, но и

определенных расходов, которые могут быть как материальными, так и нематериальными (психологическими).

Результативная характеристика функций требует дифференциации их критериев оценки. Учитывая активную роль человека в процессе профессионализма, выделяются такие критерии: *критерий профессиональной продуктивности*, который характеризует уровень профессионализма человека и степень его соответствия социально-профессиональным требованиям; *критерий профессиональной идентичности* характеризует значимость профессии и профессиональной деятельности для человека как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса; *критерий профессиональной зрелости*, удостоверяющий умение соотносить человеком свои профессиональные возможности и потребности с профессиональными требованиями, которые к ней относятся (профессиональная самооценка, уровень притязаний и способность к саморегуляции).

Очерченные границы интегрального изучения профессионализма человека позволяют более полно описать этот психологический феномен в различных видах профессиональной деятельности, способствуют практическому решению задач подготовки профессионалов. Одним из ракурсов представления данного подхода в профессиональной психологии является разработка жизненно-стилевого концепта мотивационно-смысловой регуляции профессиональной реализации личности [1], в котором реализованы конкретные психологические факты профессионального становления специалистов разных специальностей.

В частности, в работе Т. Павлюк раскрыта суть и выяснена роль эмпатийной позиции медсестер как готовности к осуществлению профессиональной деятельности и представлено общую тенденцию трансформации эмпатийной позиции адаптированных специалистов (морально-эмпатийная позиция, идентификационно-эмпатийная позиция, рефлексивно-эмпатийная позиция) на каждом этапе профессионального становления в соотношении с логикой формирования коммуникативно-деонтологических умений медицинского работника [2]. В исследовании А. Зембы конкретизированы эффекты трансформаций (эффект повышения невротизации, эффект повышения критической оперативности, эффект повышения формальной директивности, эффект повышения неформального доминирования и эффект сохранения коммуникативных способностей) профессионально-статусного модуса личностной требовательности (от адаптационно-интернального до стагнационного) на всех этапах профессионального становления государственного служащего центров занятости [3]. З. Крыжановская разработала теоретическую модель структурно-функциональной организации профессиональной самореализации педагогов дошкольных учреждений и выделила такие структурные компоненты профессиональной самореализации (профессиональный опыт, профессиональное самосознание и профессиональное самосовершенствование), функциональное проявление которых происходит через профессиональную компетентность, стремление профессионально осуществлять педагогическую деятельность [4]. Е. Шкарлатюк обосновала психологические условия

альтернативной и смысловой организации прогностической деятельности будущего менеджера, а также познавательно-идентификационный и рефлексивно-идентификационный механизмы формирования профессиональных прогнозов будущих менеджеров [5]. А. Остапйовский описал закономерности трансформации содержания семантических конструктов экономического сознания субъектами учебно-профессиональной деятельности в условиях развитости гностической рецепции в осознании предметного содержания семантических конструктов и операциональной интеграции в понимании процессуального содержания объектов экономического сознания [6]. В диссертации И. Грыцюк описано закономерности отображения психологического содержания социальных ориентаций в функциональной целостности их проявления через приобретение эмоционального равновесия, мотивационной ответственности и профессиональной релевантности, что происходит с помощью механизмов активности, интернализации и рефлексивности [7]. А. Губина предложила рассмотрение мотивации достижения успеха в процессе профессионального самоопределения как побудительного механизма профессиональной активности личности, в которой совмещены социально-экономические и рефлексивно-целевые признаки мотивационной направленности эффективной профессионализации [8]. Научная разработка В. Грандт заключается в совершенствовании положений о копинг-ресурсах специалистов экстренных служб как функциональных атрибутов профессионального здоровья, которые выполняют адаптационную, идентификационную и интегративную функции и как факторах сохранения профессионального здоровья специалистов экстренных служб (психофизиологический, личностно-ролевой и организационно-статусный), которые определяют их профессиональную надежность [9].

Результаты комплекса проведенных исследований дают все основания для утверждения их актуальности в дальнейших научных интерпретациях.

Источники и литература:

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: [монографія] / Ж.П.Вірна. - Луцьк: РВВ Вежа, 2003. – 320 с.
2. Павлюк Т.М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. М. Павлюк. – Івано-Франківськ. : [б. в.], 2007. – 22 с.
3. Земба А.Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Б. Земба. – Луцьк. : [б. в.], 2010. – 20 с.
4. Крижановська З.Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / З. Ю. Крижановська. – Луцьк. : [б. в.], 2010. – 20 с.
5. Шкарлатюк К.І. Особливості формування професійних прогнозів майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / К.І.Шкарлатюк. – Луцьк. : [б. в.], 2010. – 20 с.
6. Остапйовський О.І. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.І. Остапйовський. – Луцьк. : [б. в.], 2011. – 20 с.

7. Грицюк І.М. Психологічні особливості соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / І.М.Грицюк. – Київ. : [б. в.], 2012. – 20 с.

8. Губіна А.М. Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.М.Губіна. – Харків. : [б. в.], 2012. – 18 с.

9. Грандт В.В. Копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.В.Грандт. – Київ. : [б. в.], 2012. – 20 с.

УДК 159.922

Н. К. Вічалковська

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
заступник декана факультету психології з виховної роботи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

О. Є. Іванашко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології,
заступник декана факультету психології з навчальної роботи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

РОЗВИТОК ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОРГАНІЗОВАНОГО СТРУКТУРНОГО НАВЧАННЯ

В умовах сучасної цивілізації, коли вимоги до особистості постійно зростають, розроблення нових психолого-педагогічних технологій навчання та виховання з метою розвитку індивідуального потенціалу особистості кожної дитини виступає актуальною науково-практичною проблемою.

Дослідження психологічних умов, що у найоптимальніший спосіб впливають на керування розвитком соціальних вмінь в учнів молодшого шкільного віку, видається нам надзвичайно важливим і необхідним. Ми вирізняємо три аспекти, що надають проблемі розвитку соціальних вмінь в учнів особливої актуальності: економічний аспект, соціальний аспект, психолого-педагогічний аспект [7].

Ефективна підготовка дітей до умов життя в соціумі, до умов “дорослого” життя можлива лише при цілеспрямованому керуванні розвитком соціальних вмінь і психологічної готовності до життя в умовах незалежної України. Оптимальна система розвитку соціальних вмінь у дітей є вирішальною.

Ми проаналізували проблему розвитку в учнів повноцінних соціально-психологічних умінь з позицій загальнопсихологічної теорії діяльності, створеної Л.Виготським, О.Лурія, О.Леонтьєвим, Д.Ельконіним, П.Гальперіним, О.Запорожцем та іншими, їх співробітниками, а також в рамках концепції навчальної діяльності, побудованої на даній основі в дитячій і педагогічній психології [3].

В процесі дослідження психолого-педагогічної ситуації становлення і розвитку соціально-психологічних умінь в учнів молодшого шкільного віку

нашою метою було проектування системи соціальних вмінь в учнів і виявлення психологічних умов її успішного функціонування. В результаті ми виділили 60 вмінь, що були систематизовані у п'ять груп: вміння, пов'язані з адаптацією молодшого школяра в класі, школі; комунікативні вміння, пов'язані зі встановленням товариських стосунків; вміння, пов'язані з керуванням своїми емоціями та почуттями; вміння, пов'язані з самоконтролем та подоланням своєї агресивності; вміння, пов'язані з подоланням стресу.

До першої групи ми віднесли вміння попросити допомогу, запропонувати допомогу, вміння приєднатися до диспуту, ставити перед собою мету та інші. Серед вмінь другої групи – такі, як вміння відрекомендуватися, розпочати і закінчити розмову, вміння приєднуватися до ровесників, до гри, вміння вибачитися та інші. Третя група включає вміння, пов'язані з визначенням своїх почуттів та почуттів оточуючих, вміння зрозуміти почуття свої та чужі, вміння, пов'язані з подоланням гніву, страху і т.п. вміння уникати бійок, правильна реакція на насмішки, вміння знаходити компромісне рішення, вміння самоконтролю та інші складають четверту групу. І, нарешті, до п'ятої групи входять вміння подолати нудьгу, самотність, вміння приймати відмову і відмовляти самому, вміння приймати вірне рішення, самокритично сприймати свої поразки, вміння релаксації та інші, що сприяють подоланню стресу.

Представлені групи вмінь, на наш погляд, охоплюють широке коло соціально-психологічних проблем, оскільки сюди входять вміння, що допомагають дитині набути більшої соціальної компетентності, завоювати прихильність ровесників та вчителів, досягнути успіхів у навчанні, почувати себе впевнено і відчувати особисту задоволеність собою у своєму соціальному середовищі. Даний список вмінь є, на нашу думку, досить вичерпним. Проте він не виключає можливості заносити сюди нові вміння, якщо виникає така потреба.

Проведені нами дослідження дали можливість визначити психологічні умови, що найбільш оптимально впливають на керування розвитком соціально-психологічних вмінь в учнів. Сюди ми віднесли: умови, пов'язані з процесом одухотворення; умови, пов'язані з процесом активації; умови, пов'язані з процесами інтелектуального, соціального та духовного розвитку.

Результати дослідження засвідчують, що розвиток цілісної системи соціально-психологічних вмінь в учнів молодшого шкільного віку найбільш успішно проходить в умовах організованого структурного навчання, що передбачає: особистісно орієнтований підхід до проектування і організації виховного процесу; поетапний процес розвитку соціально-психологічних вмінь, що складається з: моделювання, рольової гри, системи стимулювання пізнавальної активності, трансформації набутих вмінь з умов навчання в умови реального життя; структурну послідовність розвитку окремих вмінь.

В процесі нашого дослідження ми також визначили дві групи вмінь, якими повинні володіти спеціалісти, що проводитимуть структурне навчання. перша включає загальні вміння, які необхідні для викладання в школі, і майстерність групового лідерства, як, наприклад, ентузіазм, чутливість, інтуїція, комунікабельність. Друга група – це вміння, що безпосередньо стосуються керування процесом структурного навчання, включаючи наступне: знання

структурного навчання (його умови, процес, цілі); здатність націлити учасників на структурне навчання; вміння спланувати і представити моделювання; вміння почати і підтримати рольову гру; делікатність і точність у забезпеченні правильного зворотнього зв'язку; вміння ефективно вирішувати проблеми організації навчальних груп.

Проведені нами дослідження дали можливість визначити психологічні умови, що найоптимальніше впливають на формування соціально-психологічних вмінь в учнів. Серед них такі: умови, пов'язані з процесом одухотворення; умови, пов'язані з процесом активації; умови, пов'язані з процесом інтелектуального, соціального та духовного розвитку.

Розвиток цілісної системи соціально-психологічних вмінь у молодших школярів успішно проходить в умовах організованого структурного навчання, яке передбачає: особистісно орієнтований підхід до проектування і організації виховного процесу; поетапний процес розвитку соціально-психологічних вмінь, що складається з моделювання, рольової гри, системи стимулювання пізнавальної активності, трансформації набутих вмінь з умов навчання в умови реального життя; структурну послідовність формування окремих вмінь.

Експериментальні дані дозволили визначити дві групи вмінь, якими повинні оволодіти спеціалісти, що проводитимуть структурне навчання. *Перша* включає загальні вміння, які необхідні для викладання в школі, майстерність групового лідерства, зокрема, ентузіазм, чутливість, інтуїція, комунікабельність. *Друга* група – це вміння, що безпосередньо стосуються ведення процесу структурного навчання. Це такі, як: знання структурного навчання (його умови, процес, цілі); здатність націлити учасників на структурне навчання; вміння планувати і представити моделювання; вміння розпочати і підтримати рольову гру; делікатність і точність у забезпеченні правильного зворотнього зв'язку; вміння ефективно вирішувати проблеми організації навчальних груп.

Джерела та література:

1. Абрамова Р.С. Возрастная психология.- М., 1997.- 693 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности.- М., 1981.- С. 19-44.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч.: Т. 4.- М., 1984
4. Максименко С.Д. Психология в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури.-К.:Наукова думка, 1999.-216 с.
5. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.- М.Педагогика, 1987
6. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников.- М.. 1980.- 159с.
7. Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. & Gershaw, N.Y. Skill training for community living: Applying Structured learning Therapy: New York: Pergamon Press, 1976
8. Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. & Klein, P.S. Skillstreaming the adolescent. Champaign, Ill.: Research Press, 1980.

В. В. Волошина

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и консультативной психологи

Института социологии, психологии и социальных коммуникаций
Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова

ЦЕННОСТНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕГРАЛА УСПЕШНОГО ПСИХОЛОГА

Не утрачивает своей актуальности проблема создания новых психотехнологий профессиональной подготовки будущего психолога, которая должна стать целенаправленным алгоритмом ликвидации разрыва между овладением студентом теоретическими знаниями в процессе обучения в высшем педагогическом учебном заведении, объективацией личностных ценностей и способностей, становлением его профессиональных ценностных ориентаций и развитием профессиональных свойств, умений и навыков.

В процесса профессиональной подготовки следует учитывать не только особенности культурно-исторического развития общества, которые изменяют требования к профессии и профессионализму специалистов психологов, но и социально-когнитивное развитие субъекта этой подготовки, формирование его когнитивной, личностной и эмоционально-мотивационной сфер. Психологическая подготовка будущего психолога к профессиональной деятельности должна обеспечивать осознание будущим специалистом собственной системы ценностей, овладение нормативными ценностями профессиональной сферы и синергию личностной и профессиональной аксиологических сфер, что, безусловно, будет способствовать развитию его профессиональной идентичности. Таким образом, психологическая технология профессиональной подготовки будущего психолога должна создавать условия взаимодействия личностной и профессиональной системы ценностей студента. Обеспечить этот процесс, по нашему мнению, способна аксиотехнология формирования профессионального интеграла успешного психолога, разработанная с учетом ключевых положений ценностно-личностной парадигмы развития личности. Профессиональный интеграл успешного психолога мы понимаем как ценностное, а, следовательно, осознанное и ответственное отношение психолога к профессиональной деятельности.

Оправданность использования ценностно-личностного подхода в профессиональной подготовке будущего психолога объясняется тем, что личностное и профессиональное развитие человека невозможны без осознания им смысла и направленности собственного развития, как это было отмечено в исследованиях К.О.Абульханово-Славской, И.Д.Беха, З.С.Карпенко, К.Роджерса и др. [1;2;3;4]. Именно иерархия личностных и профессиональных ценностей, точнее их цикличная взаимосвязь, обеспечивают человеку осознание смысла личностного развития, сознательный выбор собственной профессиональной деятельности, мотивацию действий и поступков и процессе

жизнедеятельности в целом. Будущему психологу, как активному субъекту учебной деятельности, с целью осознания собственных переживаний, потребностей и способностей, еще на начальном этапе обучения в вузе необходимо овладеть способностью прислушиваться и принимать собственные чувства, убеждаться в истинности своего чувственного опыта, раскрывать собственные потенциалы и быть мотивированным на осуществление ответственного выбора профессиональной специализации с учетом личностных индивидуальных характеристик. Поскольку главным для личности является умение слушать свои чувства и эмоции, которые могут быть неточными с точки зрения объективности, но соответствовать внутреннему личностному восприятию ситуации, можем гипотетически предположить то, что подсознательно эти интуитивные моменты согласовываются и направляются ценностной сферой человека. В связи с этим, алгоритм аксиотехнологии формирования профессионального интеграла успешного психолога должен не только обеспечить студента готовыми, эмпирически достоверными знаниями, но и актуализировать потребность в раскрытии личностных творческих потенциальных возможностей и способностей. Ведь собственный опыт, подкрепленный эмоциональными переживаниями, является более значимым для личности, чем теоретические интеллектуальные выводы научных школ [4].

Исходя из выше изложенного, считаем, что методологической парадигмой аксиотехнологии формирования профессионального интеграла успешного психолога должны стать ключевые положения ценностно-личностного подхода становления личности. Наше понимание ценностно-личностной парадигмы состоит в том, что: 1) ценности являются ключевыми компонентами жизнедеятельности человека, поскольку они выступают личностно значимыми смыслами, которые переживаются как в отношении себя, так и в отношении окружающей действительности; 2) личностные ценности играют значимую роль в выборе будущей профессии, определяя направленность личностного и профессионального роста человека; 3) система коммуникативных связей личности определяется ее ценностным отношением к окружающим; 4) осознание собственной системы ценностей способствует формированию ценностного и ответственного отношения человека к другим; 5) ориентированность на личность и ее жизнь как высшую ценность, обеспечивает гуманистическую направленность развития личности и общества в целом; 6) любые действия и поступки человека, управляемые его ценностным сознанием будут ориентированы на гармонизацию внутреннего мира и отношений с окружающими, поскольку, принятия другого возможно только в случае принятия собственной личности; 7) личностная система ценностей человека истинна только для него и только ему под силу гармонизовать свои личностные смыслы с общечеловеческими, социальными ценностями; 8) от системы личностных ценностей зависит жизнь человека в целом, поскольку они создают центральную ось, вокруг которой выстраивается система отношений, предпочтений, отношений, жизненных выборов; 9) формирование ценностного отношения к будущей профессии обеспечивает личности возможность самореализации, выстраивания гармонических отношений с окружающими и успех социализации в целом; 10) нормативная аксиологическая основа

профессиональной деятельности психолога может быть интериоризированной в систему личностных ценностей только при условии появления ценностного отношения личности к ней.

Согласно изложенным нами методологическим положениям, профессиональную деятельность будущего психолога необходимо рассматриваться как профессиональную ценность, которая тесно взаимосвязана с системой его личностных ценностей и формируется на ее основе. Ввиду этого аксиотехнология формирования профессионального интеграла успешного психолога должна отражать не только систему усвоения фундаментальных и прикладных знаний, но и в первую очередь, ориентироваться на формирование ценностного отношения будущего психолога, как к собственной личности, так и к профессии.

Обобщая теоретические аспекты аксиотехнологии формирования профессионального интеграла успешного психолога стоит отметить, что ее доминантной составляющей должна стать личность студента-психолога, готового к самопознанию, саморазвитию и поиска путей собственной профессиональной самореализации. Аксиологическая направленность технологии позволяет в рамках учебного процесса в вузе создать условия для актуализации личностной самооценки будущего психолога, раскрыть его способности и потенциальные возможности, способствовать самоопределению, профессиональной идентичности, осуществлению ответственного мотивированного выбора будущей специализации в соответствии с собственными ценностно-смысловыми ориентациями, убеждениями, способностями и индивидуальными отличиями реализовать потребность в личностно-профессиональной самореализации.

Аксиотехнология формирования профессионального интеграла успешного психолога закладывает основы понимания, принятия и безоценочного отношения к окружающим, не акцентируясь на профессиональных, социальных или каких-либо других статусных аспектах жизни человека. Ее целью является целенаправленное формирование целостного аксиологического интеграла успешного будущего психолога с помощью специально созданных психолого-педагогических условий, в которых студент будет иметь возможность занять активную личностную позицию субъекта учебной деятельности в соответствии с собственным профессиональным выбором, личностными способностями, потребностями, уровнем притязаний, мотивацией и образом желаемого профессионального будущего. Поскольку только активный, целенаправленный поиск личностного смысла избранной профессиональной деятельности способен обеспечить интеллектуальное и эмоционально-мотивационное развитие будущего специалиста, необходимо формирование его ответственное, самооценочное отношения к самоорганизации и профессиональной самореализации.

Источники и литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.:ІЗМН, 1998. - 204 с.
3. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. – Івано - Франківськ.: Лілея – НВ, 2009. - 512с.
4. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер» 1997. – 320с.

О. В. Кихтюк

кандидат психологічних наук, старший викладач

кафедри загальної та соціальної психології

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Соціальні зміни, трансформаційні періоди життя у суспільстві, які ми переживаємо сьогодні, характерні складними впливами на становлення та соціальну адаптацію молодих людей, зокрема студентства. Нестабільність економічної, політичної, суспільної сфери у житті українських громадян безпосередньо чи опосередковано здійснюють вплив на свідомість молодих людей, їхню професійну та особистісну самореалізацію. Перебудова суспільного та політичного ладу у державі несе в собі переоцінку цінностей, смислів, які викликають потенційну загрозливу ситуацію соціальної дезадаптації молодих людей, зокрема студентів. Вплив зовнішніх чинників сприяє виникненню девіантної поведінки, соціальної пасивності та як наслідок не здійснення самореалізації людини у соціальному житті. На думку психологів, будь-який підліток переживає соціальну адаптацію до зовнішніх змін, які очікують його у процесі входження у нову групу, колектив. Підлітковий, юнацький період визначається одним із найважливіших етапів становлення особистості, коли закладаються головні цінності, направленість людини. Соціальна адаптація відбувається та проходить стихійно у кожної людини, не існує певної загальної програми формування. Кожна дитина отримує певний склад набутого досвіду соціалізації із родини у якій вона виросла, здобула різні ролі, обов'язки, навички, цінності. Тому, проходження соціальної адаптації у новій групі відбувається по-різному. Кожний індивідуум вже володіє певною ієрархією цінностей, які впливають на його подальшу соціальну адаптацію. Головним показником конструктивної соціальної адаптації виступає гуманізм, враховуючи суб'єктивні та об'єктивні умови становлення та дорослішання особистості. Слід зазначити саме гуманність базується на головних християнських заповідях «Люби ближнього свого, як себе самого» [1, с. 22]. Іншими словами ми можемо стверджувати, що до людини ставляться так, як вона ставиться до інших. Зазвичай характеристики гуманної людини визначаються як людяність, порядність, повага до людей та до їхньої гідності, і сучасному контексті науки толерантною. Слід зазначити, що кожна людина хотіла б, щоб до неї ставились саме у такий спосіб. Гуманність повинна проникати в усі сфери соціальної адаптації особистості: юридичну (необхідно бути обізнаним у правових, юридичних аспектах), медичну (піклуватись про своє фізичне та психічне здоров'я), гендерну (дорослішання відповідно до статі), економічна соціалізація (здатність та здібність до розумної економічної поведінки). Розглянуті вище аспекти повинні сприяти формуванню гуманності особистості, а з іншого боку гуманність

сприяє успішній соціальній адаптації. На наш погляд, у сучасному світі важливою є також етнічна соціалізація як умова успішної самореалізації особистості, її соціальної адаптації. Вона може бути здійснена через проходження етапів формування позитивної етнічної ідентичності, толерантності як риси особистості та становлення етнічно толерантної особистості. На думку Е. Еріксона, ототожнення себе з певною етнічною групою сприяє кращій соціалізації особистості, її адаптації [5]. Е. Фромм зазначав, що етнічна ідентичність є необхідною умовою формування цілісної та успішної особистості [4]. Позитивне ототожнення себе із своєю етнічною групою виражається у такому ж ставленні до інших етнічних спільнот, зокрема у прояві толерантності, етнічної толерантності. У період навчання молоді люди отримують досвід спілкування з представниками різних етнічних спільнот, який може сприяти формуванню певних стереотипів, упереджень по відношенню до них. Для превентивного виховного впливу та сприянню успішної соціальної адаптації особистості нами було використано соціально-психологічний тренінг «Етнічно толерантна особистість» та навчально-інтерактивний «Оксфордські дебати» [2; 3]. Застосування та використання даних видів соціально-психологічного впливу та навчання на формування етнічно толерантної особистості у студентів першого та другого курсу показав високі показники соціальної адаптації, зокрема етнічної, гендерної, юридичної. Оскільки дані тренінги залучають у своїй структурі теми для вивчення, дискусії, обговорення рівноцінних людських прав та можливостей, використовуються психологічні вправи та техніки, які формують комунікативність, впевненість, асертивність, вирішення суперечностей, конфліктів мирними шляхами. Загалом вони формують етнічно толерантну особистість, її когнітивний, афективний, конативний компонент, які сприяють успішній соціальній адаптації молоді особистості, її самореалізації. Перспективним вбачаємо подальше впровадження та можливе модифікування експериментальної тренінгової програми з врахуванням потреб соціальної адаптації студентської молоді, особливо у трансформаційні періоди суспільства.

Джерела та література:

1. Біблія. Книги Священнаго Писання Ветхаго и Новаго завѣа // 1-е издательство Института перевода Библии – «Издательство Б. Геце», 1939. – 1176 с.
2. Кихтюк О. В. Експериментальна програма з формування етнічної толерантності у студентської молоді / О. В. Кихтюк // Соціальна психологія. – К. : Вид-во Українського центру політичного менеджменту. – 2010. – № 1. – С. 152 – 161.
3. Кихтюк О. В. Оксфордські дебати як ефективний соціально-психологічний тренінг формування толерантності / О. В. Кихтюк // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смольсон. – К. : Вид-во НПУ імені [М. П. Драгоманова, 2009. – Т. 8, Вип. 6. – С. 112 – 121.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм; [пер. с нем. Э. М. Телятникова] – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. — 672 с. – (Классики зарубежной психологии).
5. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – [2-е изд.] – М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с. – (Библиотека зарубежной психологии).

М. О. Коць

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У сучасній психології залишається актуальною проблематика суб'єктної активності особистості, її творчої ролі в перетворенні свого життя. Сьогодні положення про активність суб'єкта діяльності отримали своє нове трактування в конкретних психологічних дослідженнях (А. А. Асмолов, А. В. Брушлінський, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков, Б. А. Сосновський та ін.).

Активність у суб'єктному підході у вітчизняній психології розглядається як спосіб самовираження й досягнення цілісності, як здатність до самодетермінації, самовдосконалення, саморегуляції та саморуку (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлінський, О. К. Осницький, С. Л. Рубінштейн, В. А. Татенко, І. С. Якиманська й ін.).

Розглядаючи освіту як процес залучення до соціокультурної діяльності та оволодіння її змістом і засобами, педагоги більш схильні до бачення педагогічного процесу як спільної продуктивної діяльності педагога й учнів.

У педагогіку уведено такі поняття, як «педагогічна взаємодія» та «дидактична взаємодія» [1]. У них основна педагогічна ідея полягає в тому, що процес виховання й навчання не є механічною сумою дії виховання на активність самого вихованця. Характер прояву активності вчителя та учня в навчальній і позанавчальній діяльності може бути різним, а, відповідно, можуть спостерігатися різні варіанти взаємодії. На думку В. В. Давидова, педагогічна взаємодія охоплює оптимальне співвідношення як педагогічного впливу, так і його активного сприйняття, власну активність учня [2].

Багато дослідників, розглядаючи поняття активності, підкреслюють її нерозривний зв'язок із мотивами, потребами, діяльністю, творчістю, саморегуляцією (К. О. Абульханова-Славська, Л. Ф. Алексеева, А. А. Волочков, В. І. Моросанова й ін.). Так, зокрема, К. О. Абульханова-Славська зазначає, що активність постає як потреба в діяльності, яка представлена ієрархічно вибудованими мотивами [3]. На думку дослідниці, найбільш істотна для психології суб'єкта риса активності полягає в тому, що остання спрямована на зняття неминуче виникаючих суперечностей між бажаннями й можливостями особистості та вимогами суспільства.

А. А. Волочков визначає поняття «активність» як універсальний спосіб, форму й міру природно-соціальних взаємодій, у процесі яких людина розвивається та проявляється переважно як їх суб'єкт. Активність людини являє собою єдиний потік взаємодій, який забезпечує цілісність і постійний розвиток його суб'єкта [4]. Активність, як і сам рух, різноманітна у своїх зовнішніх та внутрішніх проявах, але, водночас – цілісна.

Отже, можна відзначити активність суб'єкта як цілісну систему, яка проявляється в усіх видах діяльності, впливає на них, а також проявляється у взаємодії суб'єктів.

Виходячи із загальних принципів діяльнісного підходу, психологічний аналіз професійного становлення спирається на принцип активності особистості.

У нашій моделі активності суб'єктів педагогічної взаємодії ми беремо за основу динамічну систему відносин суб'єктів (рис. 1.) [5].

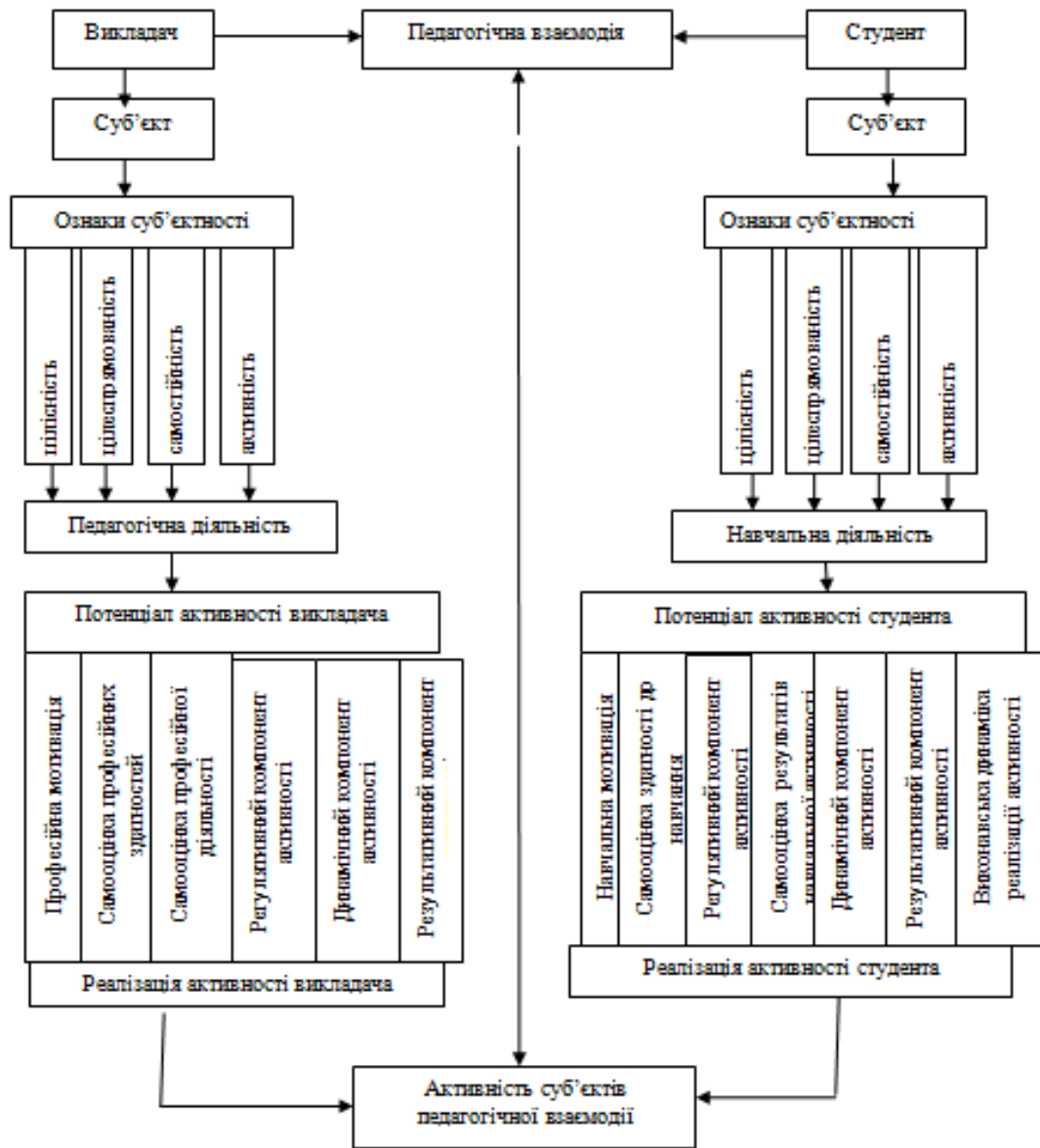


Рис. 1. Динамічна модель активності суб'єктів педагогічної взаємодії

Освітній процес ми розглядаємо як цілісний процес, який одночасно охоплює фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток суб'єкта, а педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів та вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети.

Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання та навчання. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців.

Активність суб'єктів (викладач та студент) педагогічної взаємодії взаємопов'язані з педагогічним процесом і педагогічною взаємодією. Цілісна активність суб'єктів у педагогічній взаємодії інтегрує різні прояви активності, найбільш істотні для цієї діяльності, що становить потенціал їхньої активності.

Психолого-педагогічними умовами активності викладача є потреби в професійно-педагогічній самореалізації; сформованість механізму усвідомленого продуктивного професійного самопізнання; вільний вибір альтернатив можливостей самореалізації; індивідуальний стиль самореалізації; здатності до саморегуляції й рефлексії.

Важливою умовою оптимізації потенційних можливостей особистості є її активність, спрямованість на певний вид діяльності.

Реалізація активності студента у ВНЗ здійснюється в навчально-професійної діяльності. Основними компонентами активності студента ВНЗ як суб'єкта навчально-професійної діяльності є мотиваційні складники та компоненти особистісного рівня самоконтролю. Навчальна форма активності студента становить структурну основу для організації навчальної діяльності, розвивається в процесі професійного навчання більш успішно, на відміну від її професійної форми, співвіднесена з вимогами освоюваної спеціальності.

Таким чином, у процесі навчання у ВНЗ відбуваються зміни психологічних складових частин активності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Динаміка змін різною мірою стосується всіх її компонентів: більш інтенсивні зміни спостерігаються в змісті мотиваційних аспектів професіоналізації, менш значущі зміни – в особистісному рівні самоконтролю.

Активність суб'єктів педагогічної взаємодії характеризується усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін – студентів – викладачів ВНЗ, які виступають із позиції суб'єктів, де узгоджена дія має результат і підсилюється психічним станом контакту. Взаємодіючи суб'єкти освітнього процесу, саморозвиваються.

Джерела та література:

1. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
2. Давыдов В. В. Культура, образование, мышление / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко // Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – № 1–2. – С. 18–28.
3. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 2001. – С. 37–115.
4. Волочков А. А. Психология активности субъекта бытия: интегративный подход : монографія / А. А. Волочков. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 376 с.
5. Коць М. О. Концептуальні засади побудови моделі активності суб'єктів педагогічної взаємодії / М. О. Коць // Вісник Одеського нац. ун-ту. Серія : Психологія. – Т. 18. – Вип. 22. – Ч. 2. – 2013. – С. 167–174.

Л. В. Лохвицька

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛАХ: ПОЗИЦІЇ І ПРОПОЗИЦІЇ

Сьогоденний розвиток суспільства характеризується як позитивними надбаннями, що стосуються зростання інформаційно-технологічних процесів, так і негативними змінами, зокрема зниженням морального рівня, що призводить до *моральної кризи* в цілому. Втрата моральних орієнтирів, нівелювання моральних норм тощо негативно позначаються на кожному з його членів і мають неабиякий вплив на *формування морального портрету особистості*. Така тенденція має місце на всьому світовому просторі, а тому *питання морального розвитку і морального виховання молодого покоління* – в центрі уваги науковців різних країн. Актуальність піднятої проблеми засвідчує наявність *значного зарубіжного наукового доробку*, аналіз якого складає зміст роботи.

Значний інтерес представляють наукові дослідження у галузі *психології моралі* членів міжнародної *Асоціації морального виховання* (Association for Moral Education – AME), серед яких праця *Daniel K. Lapsley «Moral Psychology»* [10]. Автор розкриває *значення моралі* як визначальної риси у становленні особистості і її входженні в соціальне життя. Його праця є спробою здійснення інтегрованого і оцінного огляду теоретичних підходів та емпіричних знань, що стосуються *розвитку моральної свідомості та самосвідомості*, формування навичок просоціальної поведінки та позитивних особистісних якостей. Тобто, Daniel K. Lapsley фактично представив необхідність *взаємозв'язку психології моралі та етики* у розгляді окреслених питань. При цьому він зауважує на *ролі виховання і освітніх стратегій* щодо здійснення впливу на стимулювання моральної поведінки і мислення зростаючої особистості. Lapsley закликає до проведення досліджень «пост-Kohlbergian ери» в психології моралі.

Не втрачає своєї вагомості книга *J. Piaget «The Moral Judgement of the Child»* [11]. Його робота стала класикою у психології, оскільки розглядає проблему, що стоїть в центрі для кожного суспільства: як дитина розрізняє поняття «добро» і «зло», як її навчити цьому. Дослідження професора Ж. Піаже і його колег будується на аналізі «правила гри». Вони представили проведені спостереження за повним (цілковитим) прийняттям дитиною правил консенсусу і описали *моральний тиск* групи на індивіда. Далі Піаже переходить до з'ясування сутності і впливу брехні, шахрайства, авторитету дорослого, покарання і відповідальності, зазначаючи та оцінюючи *мінливе ставлення дітей до цих «моральних реалій»*. Книга завершується порівнянням результатів цього важливого дослідження щодо означених теорій у соціальній психології та соціології, які мають безпосередній зв'язок із *моральним розвитком* дитини.

Не менш значущою для наукового осмислення є праця *Ann Colby «The Measurement of Moral Judgement»* [3]. Її було видано у вигляді двохтомника, опублікованого 1987 і 1988 рр. Вона представлена як остаточна презентація системи класифікації *морального судження* за дослідженнями Лоуренса Кольберга і його соратників протягом двадцяти років. Робота адресована науковцям всього світу, які вивчають розвиток особистості і тим, хто зацікавлений в розумінні *розвитку моральних суджень*.

Ряд колективних праць присвячені вивченню питання *морального розвитку особистості* в мультинауковому світлі [8; 9]. Вихід у світ тритомника *«Handbook of Moral Behavior and Development»* було кульмінацією багаторічної роботи великої кількості вчених, дослідників та фахівців у галузі *морального розвитку* [8]. Він представлений як тематичний довідник з тих галузей наук, які вивчають *моральну поведінку* і *моральний розвиток зростаючої особистості*. Слід відзначити теоретичний і прикладний зміст, наявність наукових розробок, результатів дослідницьких програм та проектів, опису методології, висновків, що підкреслює необхідність комплексного підходу до з'ясування заявленого феномену.

Подібним виданням є Довідник морального розвитку (*«Handbook of Moral Development»* [9]), що розглядається фахівцями як джерельна база теорії і наукових досліджень з питань *розвитку моральності*. У ньому відображений міждисциплінарний характер досліджуваного питання, що представлено доробком більш ніж 50 вчених різних галузей науки. Варто зазначити, що друге видання значно доповнено новаторськими підходами до вивчення розвитку *моралі* і її осмислення (як відбувається прийняття норм, що є еволюційною основою, як змінюється тощо) на різних етапах онтогенезу (від раннього віку – до зрілості). На особливу увагу заслуговує розробка оцінювання *моральності* в ранньому дитинстві (як діти розуміють справедливість і рівність, які чинники мають вплив на розвиток та ін.). Представлені розробки, що стосуються *теорії свідомості, морального розвитку, становлення моральної особистості та ідентичності, моралі і ціннісного виховання* та ін.

Психологічні позиції і всебічний огляд класичних і сучасних теорій *морального розвитку* та застосування їх під час різних консультацій в навчальних закладах запропонувала *Elizabeth C. Vozzola* в праці *«Moral Development: Theory and Applications»* [12]. Ця книга адресована студентам, які опановують програму SACREP (особистісного росту і розвитку), з метою забезпечити зв'язок між теорією і *моральними проблемами* нашого часу (*індивідуальні відмінності в моральних судженнях, емоціях, діях* тощо) в різних країнах і культурах світу.

Питання морального розвитку висвітлені і в роботі *John C. Gibbs «Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman»* [6]. Вона є однією з найбільш широко обговорюваних на предмет внеску наукових положень в *психологію моралі*. У ній запропоновано аналіз доробку Кольберга і Хоффмана в *теорію морального розвитку*. Автор презентував програму EQUIP, в якій представив опис основних процесів у моральному розвитку зростаючої особистості. J. Gibbs ставить питання: чи існує *моральна мотивація поведінки*; що таке *справедливість і співчуття*; як у *моральному розвитку*

віддзеркалюється глибока реальність, у тому числі моменти *морального натхнення* та ін., даючи на них відповіді, і таким чином створює унікальну основу для розуміння вчення Кольберга і Хоффмана.

Така ж мета переслідується в роботі *I. Haji «Moral Responsibility, Authenticity, and Education»* [7]. З одного боку, це пояснення різниці між вихованням і освітою, а з іншого – між *моральною відповідальністю* і причинно-наслідковим її зв'язком. Акцент ставиться на *моральній мотивації* у діяльності та вихованні.

У книзі *Robin Barrow «An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education»* наводяться аргументи на користь *теорії моралі* з конкретизацією і опорою на більшість основних зарубіжних теоретичних положень, щоб уникнути загальної плутанини і непорозумінь стосовно *моральної сфери* [1]. Вона охоплює ключові питання в рамках моральної філософії, що є основою психології моралі. Автор наголошує на визначенні і врахуванні *принципів моралі, причин бути моральним, моральних цінностей* і підводить до адекватних наслідків нашого *морального розуміння* для *морального виховання*, вказуючи на його види. У роботі розглядаються *моральні питання в галузі освіти*.

Співзвучною за тематикою є праця *«Education in Morality»* [5]. Пропонуючи різні точки зору на деякі з найбільш фундаментальних питань про *моральне виховання*, книга покликана забезпечити більш чітке розуміння *завдань морального виховання* у контексті поглядів філософів і педагогів.

Низка робіт мають адресацію стосовно дитячого віку, що є особливо актуальним [2; 4]. Так, *Angela Browne-Miller* у книзі *«Raising Thinking Children and Teens: Guiding Mental and Moral Development»* подає поради як забезпечити розвиток *«морального інтелекту»* дітей та підлітків [2]. Розглядаючи це питання, вона окреслила такі *основні засоби*: використання фольклору, комфортне перебування в різних соціальних осередках, тематичне проведення навчально-виховної роботи.

На практичному аспекті *морального виховання* зосереджена увага у праці авторів *Rheta DeVries* і *Betty Zan «Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education»* [4]. Вони зазначають, що *мораль* починається з відношення педагога до дітей, з прояву до них поваги, врахування і підтримки їхніх інтересів, почуттів, цінностей та ідей, що виражається в діяльності і взаємодіях. Має бути забезпечена конструктивістська *«sociomoral» атмосфера*, міжособистісне розуміння, що сприяють розвитку емоційної рівноваги, дитячої відповідальності, *моральних цінностей* і становленню *морального балансу*. Автори наголошують, що *результат морального виховання – моральні діти* [4, с. 28], даючи їм такий схарактеризований опис: чесність, щедрість, щирість, благородність, великодушність, шляхетність (honesty, generosity, integrity). Вершиною є шляхетність – прояв високої *моральної чесності особистості* [там само, с. 30].

Таким чином, вивчення досвіду зарубіжних колег, що працюють у цій царині, дає підстави зазначити, що, на їх думку, *алгоритм морального виховання* вміщує такі *складові*: *моральне пізнання → моральний розвиток →*

моральне функціонування. Підкреслюється розгляд його у двох контекстах – особистісному і спрямованому на оточуючих (соціальному).

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні та аналізі зарубіжних досліджень, що стосуються морального виховання саме дітей дошкільного віку.

Джерела та література:

1. Barrow R. An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education / Robin Barrow. – New York : Routledge, 2007. – 216 p.
2. Browne-Miller A. Raising Thinking Children and Teens: Guiding Mental and Moral Development / Angela Browne-Miller. – California : ABC-CLIO Incorporated, 2009. – 204 p.
3. Colby A. The Measurement of Moral Judgement : at 2 Vol. / Ann Colby. – Cambridge University Press, 1987. – 986 p.
4. DeVries R. Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education / Rheta DeVries, Betty Zan. – New York : Published by Teachers College Columbia University Press, 1994. – 274 p.
5. Education in Morality / ed.: J. Mark Halstead, Terence H. McLaughlin. – New York : Routledge, 1999. – 288 p.
6. Gibbs J. Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman / John C. Gibbs. – Ohio State University : SAGE Publications, Inc, 2003. – 320 p.
7. Haji I. Moral Responsibility, Authenticity, and Education / Ishtiyaque Haji, Stefaan E. Cuypers. – New York : Routledge, 2008. – 246 p.
8. Handbook of Moral Behavior and Development : Vol. 1: Theory // ed.: William M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz. – New York : Psychology Press, 1991. – 464 p.
9. Handbook of Moral Development / ed.: Melanie Killen, Judith G. Smetana. – 2-nd edition. – New York : Psychology Press, 2014. – 574 p.
10. Lapsley D.K. Moral psychology / Daniel K. Lapsley. – Boulder, CO : Westview Press, 1996. – 289 p.
11. Piaget J. The Moral Judgement of the Child / Jean Piaget. – Free Press, 1997 – 410 p.
12. Vozzola E. Moral Development: Theory and Applications / Elizabeth C. Vozzola. – New York : Routledge, 2014. – 182 p.

УДК 378.091.12:159.9 – 051:159.9.07

О. А. Ляшенко

аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології
Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ПОЗИЦІЇ РІВНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

У розбудові сучасної демократичної України особливе місце займає вища освіта. Саме в її межах закладаються гуманістичні та моральні особистісні цінності кожного студента. Вирішальну роль у формуванні таких цінностей відіграє викладач, який своєю поведінкою задає модель ефективної міжособистісної взаємодії. У цьому зв'язку актуальним є розвиток психологічної позиції рівності викладача, що й визначає формат та характер

такої взаємодії. З появою такої психологічної позиції для обох партнерів міжособистісної взаємодії головною цінністю ставатимуть не лише нові знання та досвід, але й почуття та думки іншого, що сприятиме встановленню довірливих взаємин та зменшенню психологічних бар'єрів спілкування.

Для зменшення бар'єрів у спілкуванні та надання можливості кожному учаснику педагогічного процесу висловити власні погляди рекомендується використовувати діалогічну форму спілкування, ознакою якої Л.А.Петровська та А.С.Співаковська вважають побудову особливих взаємин на основі духовності спільності, взаємодовіри, відкритості. Суттєвою характеристикою діалогічного спілкування у виховному процесі, на думку вчених, є рівність позицій вихователя та вихованця. Така рівність базується на наступному: 1) визнанні активної ролі вихованця; 2) взаємному впливові вихователя на вихованця і навпаки; 3) розумінні вихователем того, як сприймають оточуючий світ вихованці [6].

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу досліджень вчених (Г.О. Балл, І.С. Булах, Л.В. Долинська, Г.Ю. Микитюк, К. Роджерс та ін.) з проблеми міжособистісних взаємин викладачів та студентів нами визначені групи та основні чинники становлення психологічної позиції рівності суб'єктів у таких взаєминах, зокрема: а) гностично-рефлексивна (рефлексивність, самооцінка, професійна ідентичність); б) чуттєво-ціннісна (емпатійність, ціннісні орієнтації, толерантність); в) конативно-комунікативна (діалогічність, фасилітативність, конгруентність викладача) [1; 2; 7; 8].

На думку Ю.Н. Кулюткіна та Г.С. Сухобської, в процесі співтворчості викладач стає рівноправним учасником діалогу зі студентами. Успіх цього процесу залежить від рефлексивних навичок викладача та його здатності оцінити свою поведінку в міжособистісній взаємодії [5]. Оскільки позиція рівності вимагає від викладача однакового ставлення до себе та до студента, то йому необхідно спостерігати не тільки за поведінкою останнього, але й контролювати свою власну.

Самооцінка, за визначенням А.О. Реана, є виявленням самоствавлення людини до самого себе, що зумовлює її соціальну поведінку в міжособистісній взаємодії. О.В. Мамон визначав адекватну самооцінку викладача як головну умову становлення моделі «рівний-рівному» у взаєминах з вихованцями. Водночас, під час становлення позиції психологічної рівності викладача та студента, перший має зберігати свою професійну позицію – з її статусними та рольовими вимогами. Поєднати педагогічну та психологічну позицію, не знижуючи значущості ролі кожної з них, допомагає сформована професійна ідентичність. На думку А.М. Лукіячук, професійна ідентичність педагога формується засобами номінації та взаємодії зі «значущим іншим». У цій взаємодії студент має можливість проаналізувати позицію викладача та її основні відмінності від своєї, що у подальшому призводить до намагання студентом змінити свою позицію, ототожнити її з позицією викладача [3; 4].

Отже, розвиток рефлексивності, самооцінки та професійної ідентичності викладача сприяє формуванню психологічної позиції рівності та її усвідомленому використанню у його взаємодії зі студентами. Названі вище психологічні чинники, на нашу думку, відіграють важливу роль у прийнятті

педагогом себе як особистості та як професіонала. Більш детально розглянемо деякі з них.

Серед чуттєвих якостей особистості найбільш вивченим можна вважати емпатію. Безумовним експертом з питання розвитку емпатійності у психологічній науці є К. Роджерс, який вважав його фундаментальним для реалізації клієнтоцентрованої терапії. Саме емпатія, як здатність відчувати внутрішній світ партнера по спілкуванню, надає можливість людині «відчувати іншого», оскільки цей феномен вже у своїй основі несе принцип рівності та екологічності спілкування [8].

Для того, щоб відчувати внутрішній світ іншої людини, у викладача мають бути сформовані ціннісні орієнтації, в основі яких і буде особистість студента. Л.В. Долинська та Н.П. Максимчук визначали ціннісну орієнтацію як таку, що характеризує зміст поглядів, актуалізує спрямованість інтересів особистості. Вчені довели, що найбільш значущі ціннісні орієнтації структурують її життєву позицію, зокрема й життєву позицію студента та відіграють вирішальну роль у його професійному становленні [7].

Під час міжособистісної взаємодії між викладачем та студентом відбувається зустріч двох систем цінностей, тому для уникнення конфліктних ситуацій викладач має володіти толерантним ставленням до іншого, в основі якого лежить терпимість до установок, поглядів та цінностей студентів як партнерів по взаємодії. На думку А.Г.Скок, толерантність визначається як розуміння рівноцінності іншої особистості, котрій властиві несхожі погляди та цінності. Толерантність зумовлює відмову від домінування у взаємодії, визнання різноманіття культури, норм та установок інших суб'єктів взаємодії, навіть у разі неприйняття їх для себе [9].

Аналізуючи наукові роботи вчених з цієї проблематики прослідковується взаємодоповнюваність та взаємозв'язок чуттєво-ціннісних чинників, важливість емпатії для становлення ціннісних орієнтацій та толерантності, і, навпаки, роль ціннісних орієнтацій для розвитку емпатії та толерантності викладача. Загалом, враховуючи погляди ряду вчених (Л.В. Долинська, К. Роджерс, А.Г. Скок та ін.), можна прослідкувати значущість цих чинників для становлення психологічної позиції рівності.

У вітчизняній психології найбільш дослідженою можна назвати групу конативно-комунікативних чинників. Так, Г.О.Балл, орієнтуючись на характеристику психологічних впливів, здійснену Г.О. Ковальовим, виділяв два основні типи стратегій впливу на студента: монологічний та діалогічний. Під час реалізації першого педагог визнає тільки себе повноправним суб'єктом та носієм істини. А під час діалогічної стратегії впливу педагог завжди визнає повноцінність та принципову рівноправність усіх суб'єктів, задіяних у педагогічному процесі, незалежно від їхнього віку, соціального статусу, рівня знань та досвіду [1].

Конгруентність викладача, за визначенням К. Роджерса, полягає у тому, що він має бути у взаємодії таким, яким він є насправді. Педагог мусить визначати своє ставлення до себе, своїх емоцій, почуттів та усвідомлювати своє ставлення до партнерів по взаємодії. Головне завдання у формуванні конгруентності викладача полягає у здатності змінити рольову поведінку на особистісну [8].

Здійснений теоретичний аналіз чинників психологічної позиції рівності дозволяє стверджувати про те, що всі вони мають тісний взаємозв'язок. У кожній групі простежується провідний чинник, який визначає розвиток певного аспекту рівності психологічних позицій викладача та студента. Найбільш дослідженим чинником становлення гуманістичних взаємин між студентом та викладачем є розвиненні діалогічні якості останнього, які сприяють встановленню двостороннього процесу його взаємодії зі студентами. Проте поняття «психологічна позиція рівності» не зводиться лише до діалогічності, а потребує наявності в особистості ціннісного ставлення до себе та до іншого у кожного з партнерів по міжособистісній взаємодії.

Джерела та література:

1. Булах І.С. Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навчально-методичний посібник. / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – 116 с.
2. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. – К.:ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Лукіяничук А. Професійна ідентифікація студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації / А. Лукіяничук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика – Київ, 2003 – В. 3-4 – С. 123-128.
4. Мамон О.В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування / О.В.Мамон // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць – Полтава, 2011. – Вип. 8. – Ч.2. – С.172-176.
5. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
6. Петровская Л.А. Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983 – №3 – С. 85-89.
7. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук – Кам'янець-подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. – 124 с.
8. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учитися. / К. Роджерс., Дж. Фрейберг – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
9. Скок А.Г. Модель навчання толерантності / А.Г. Скок // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка: Психологічні науки – Чернігів, 2011. – Вип 94. – Т.ІІ. – С. 162-164.

УДК 37.013.77-057.874

А. П. Медведєва

вчитель-методист вищої категорії
КЗ «Луцький НВК № 9 Луцької міської ради»

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В УЧНІВ ПРИ ПЕРЕХОДІ В СЕРЕДНЮ ШКОЛУ

Проблема шкільної дезадаптації учнів різного віку, що спричинена низкою об'єктивних та суб'єктивних факторів, займає чільне місце з-поміж соціально-педагогічних та психологічних питань сучасної школи.

Профілактика шкільної дезадаптації – одне із найважливіших завдань, що стоїть не лише перед вчителями, шкільним психологом та соціальним педагогом, а й перед батьками з метою збереження фізичного і психічного здоров'я школярів.

Мета статті полягає у теоретичному опрацюванні поняття адаптації, дезадаптації та шкільної дезадаптації у психолого-педагогічній літературі та емпіричному з'ясуванні особливостей прояву шкільної дезадаптації в школярів при переході в середню школу, та передбачає розв'язання таких **завдань**: здійснити теоретичний аналіз понять адаптації, дезадаптації, шкільної дезадаптації; визначити специфіки прояву шкільної дезадаптації в учнів п'ятих класів.

Період переходу молодших школярів до п'ятого класу, як правило, пов'язаний із певними ускладненнями як для дитини, так й для вчителів та батьків. Інтенсивна навчальна програма, хронічна втомлюваність від перевантажень часто можуть викликати у дітей страх перед школою та вчителями, небажання вчитися. Впродовж кількох місяців (у деяких випадках і до півроку) відбувається процес шкільної адаптації п'ятикласників до нових умов навчання, від одного основного вчителя (класовода) до системи «класний керівник – вчителі предметники», до кабінетної системи, який переважно негативно позначається на успіхах дитини.

Варто зазначити, що навчання у п'ятому класі співпадає з кінцем дитинства, а тому є достатньо стабільним періодом розвитку, сприятливим для адаптації школяра до нових умов навчання. З точки зору вікових особливостей, то діти цього віку переважно врівноважені, спокійні, вони відкриті і довірливі у своїх взаєминах, визнають авторитет дорослих, учителів та батьків, сприймають їх як наставників і здебільшого очікують від них допомоги.

У науковій літературі проблема адаптації є досить традиційною (Г.О.Балл, Ф.Б.Березін, П.С.Кузнецов та інші), виявлені особливості прояву адаптаційних процесів (В.В.Суворова та інші), розглянуті фактори, які детермінують цей процес (І.С.Булах, Г.О.Хомич та інші). Зокрема, Г.А.Балл [3] виділяє два основні підходи у розуміння явища адаптації: у вузькому розумінні – підкорення індивіда практично незалежному від нього середовищу, при цьому останнє трактується як безпосереднє оточення; в широкому сенсі – це пристосування організму до оточуючого середовища, що спрямовано на збереження гомеостазу. На думку П.С.Кузнецова [5], адаптація – це цілісний, відносно стійкий процес встановлення відповідності між сукупним рівнем найбільш актуальних на даний момент потреб особистості з наявним рівнем задоволення цих потреб, що визначає її безперервний розвиток.

Явище, протилежне процесу адаптації, отримало назву дезадаптації. Л.Н.Бережнова [4] трактує дезадаптацію, як процес, пов'язаний із відвиканням від одних умов життя і, відповідно, пристосуванням до інших. Н.Ю.Максімова [6] звертає увагу на соціальну дезадаптацію як порушення взаємодії індивідуума з середовищем, що характеризується неможливістю здійснення в конкретних мікросоціальних умовах своєї позитивної соціальної ролі, що відповідає його можливостям. Дослідниця зазначає, що у віковому аспекті навантаження на адаптаційні можливості організму приходять на кризові,

переломні моменти в житті людини, коли відбувається різка зміна «ситуації соціального розвитку».

Поняття «шкільна адаптація» використовується для опису різних проблем і труднощів, які виникають у школі під час переходу з одного ступеня навчання на інший; це процес взаємодії особистості із середовищем, у якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб. Якщо цього немає – виникає дезадаптація як сукупність ознак, що вказують на порушення процесу й результату пристосування дитини до вимог шкільного життя, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку, нервово-психічне напруження, занижену самооцінку [1, 2].

Виділяють компоненти шкільної дезадаптації [1]: когнітивний компонент – проявляється в неуспішності у навчанні; емоційно-оціночний або особистісний компонент – порушення емоційно-особистісного відношення до навчання, вчителів, життєвої перспективи, пов'язаної з навчанням; поведінковий компонент – порушення поведінки, стійке активне протиставлення себе товаришам по навчанню, вчителям, зневага правил шкільного життя тощо.

У більшості дезадаптованих школярів достатньо чітко можуть простежуватись усі три вказані компоненти, однак переважання серед проявів шкільної дезадаптації того чи іншого з них залежить, з одного боку, від віку й етапів особистісного розвитку, а з другого – від причин, що лежать в основі формування шкільної дезадаптації.

З метою визначення особливостей прояву шкільної дезадаптації в школярів при переході в середню школу було використано методику діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса.

Дослідження проводилося на базі КЗ «Луцького НВК №9 Луцької міської ради». Було продіагностовано 59 школярів п'ятих класів. Вік опитаних 10-11 років.

Діагностовані були поділені на дві групи: група 1 – учні, які мають труднощі у навчанні та група 2 – учні, які не мають труднощів у навчанні.

Середньогрупові результати опитаних за шкалами методики діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса зображено на рис 1.

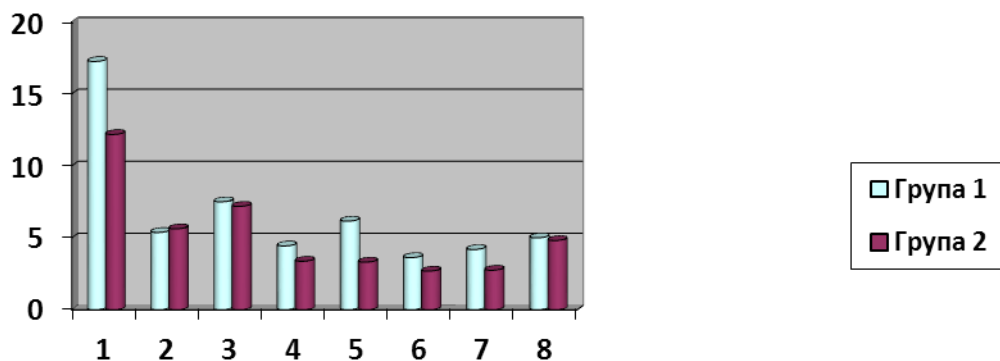


Рис. 1. Середньогруповий розподіл показників діагностованих двох груп за шкалами методики діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

шкала 1 - загальна тривожність в школі, шкала 2 - переживання соціального стресу, шкала 3 – фрустрація потреби в досягненні успіху, шкала 4 - страх самовираження, шкала 5 - страх ситуації перевірки знань, шкала - страх не відповідати очікуванням оточуючих, шкала 7 – низька фізіологічна опірність стресу), шкала 8 - проблеми й страхи в стосунках з вчителями

Отже, як зображено на рис.1 в учнів, які мають труднощі у навчанні, на відміну від решти їх однокласників, шкільна дезадаптація проявляється у

високих показників за шкалами: фрустрації потреби в досягненні успіху, страху самовираження, страху ситуації перевірки знань, страху не відповідати очікуванням оточуючих, низькій фізіологічній опірності стресу, проблемам і страхам в стосунках з вчителями.

Натомість у групі 2 (учні, які не мають труднощів у навчанні) високий середньогруповий результат виявлено за шкалою переживання соціального стресу.

Проведений однофакторний аналіз показав, що існують значущі відмінності в двох груп за такими шкалами методики Філліпса: проблеми і страхи у стосунках з учителями ($F = 12,24$ при $\alpha = 0,01$) та загальної тривожності в школі ($F = 18,22$ при $\alpha = 0,01$). Статистично значущих відмінностей у результатах учнів за рештою шкал не було визначено.

Проведене наукове дослідження має подальшу перспективу вивчення. Зокрема, у визначенні гендерних відмінностей у прояві шкільної дезадаптації в школярів при переході в середню школу.

Джерела та література:

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червона. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
2. Адаптація дитини до школи / С. Максименко. – К. : Мікрос-СВС, 2003 – 111 с.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С.92-100.
4. Бережнова Л. Н. Диагностика психической напряженности детей, воспитывающихся в условиях учреждений интернатного типа : автореф. дис. на соискателя науч. степени канд. психол. наук : спец.03.00.13 / Л. Н. Бережнова. – М., 1995. – 15 с.
5. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации / П.С.Кузнецов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – 260 с.
6. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально-дезадаптированными школьниками : метод. рекомен. / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

УДК 378

А. П. Мусієнко

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної мови історичного та філософського факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка,

Т. Б. Тихонова

кандидат психологічних наук, доцент, кафедри іноземної мови історичного та філософського факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

НЕТРАДИЦІЙНІ ТА ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК РЕСУРС ТА РЕЗЕРВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ НОРМ ТА ПРАВИЛ ГРУПОВОЇ ПОВЕДІНКИ (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ)

Усі малі контактні групи, в тому числі й студентські, формують свої норми й приймають певні моделі спільної діяльності, види і типи комунікації, міжособистісного і групового спілкування, виробляють загальні установки, позиції, погляди.

Існує кілька видів групових норм:

- а) пов'язаних з виконанням навчальних цілей і завдань;
- б) такі, які регулюють взаєностосунки в групі, що робить поведінку її членів передбачуваною, попереджає конфлікти і забезпечує справедливу оцінку кожного;
- в) такі, що корегують установки, погляди, стосунки.

Успішність діяльності груп (особливо навчальних груп) залежить від рівня їх розвитку і специфіки виявлення феноменів спілкування, взаємодії, міжособистісних стосунків і диференціації мовної підготовки членів групи.

Завдання викладача цілеспрямовано і вчасно сприяти формуванню таких групових норм, які підвищують ефективність спільної діяльності, а також є резервом досягнення поставленої мети.

У процесі розвитку та формування групи основними соціально-психологічними труднощами може бути розподіл авторитетів і близькості міжособистісних стосунків.

Під час спілкування виникають міжособистісні стосунки, тобто взаємна готовність суб'єктів до певного типу взаємодії. Цілеспрямований педагогічний вплив на формування такої готовності забезпечує в подальшому ефективність і продуктивність взаємодії. Серед чисельних концепцій, які описують процеси групової динаміки і фази розвитку (Л. Уманський, А. Чернишов, Б. ТАкмен, Е. Мабрі, Є. Маргуліс, О. Киричук, В. Казмиренко та інші), ми вважаємо, що однією з найбільш прийнятних для розв'язання наших завдань є концепція групового розвитку У. Баніса і Х. Шепарда. У. Баніс і Х. Шепард, розглядаючи динаміку розвитку групи, відзначають такі кризові фази розвитку, які проходить група у процесі свого становлення. Перша фаза – це розподіл ступеня впливу і влади, друга – встановлення ступеня близькості й теплоти міжособистісних стосунків. Динаміка кризових фаз визначає специфіку ролевої диференціації членів групи. Емпірично встановлено, що найчастіше трапляються такі типи поведінки як:

- а) залежні – які віддають перевагу чітким завданням, встановленим правилам і визнають лідерів та керівника (викладача);

- б) незалежні – які мало надають значення авторитетам. В разі, якщо керівництво і лідерство продуктивне, то ставляться до нього спокійно. Самі ж себе не відчують залежними від керівництва, не виявляють агресії до керівника та лідерів;

- в) контрзалежні – ті, хто не полюбляє правил, не довіряє керівникам та лідерам, їх більше влаштовують некеровані, спонтанні ситуації (навчальні зокрема).

Учасників групи можна також поділити на:

- а) суперперсоналістів – тих, хто намагається встановити міжособистісні стосунки в групі якомога ближче і тепліше;

- б) контрперсоналістів – тих, хто чинить опір встановленню близьких стосунків, не полюбляє поділяти почуття інших;

- в) персоналістів – тих, хто добре маніпулює встановленням близьких і теплих стосунків, безконфліктно і раціонально.

На різних стадіях розвитку і формування групи спостерігаються такі групові процеси. На початковій стадії розвитку групи демонструють авторитарні та директивні тенденції. Члени групи перебувають у пошуку правил формування організаційної структури і лідерів. На цьому етапі завдання викладача – допомогти членам групи прийняти ті правила і норми групової взаємодії, які сприятимуть створенню сприятливого психологічного клімату і, що особливо важливо, підвищенню рівня референтності як основного соціально-психологічного фактору. На наступній фазі розвитку групи спостерігається боротьба між залежними (що починають організовувати і встановлювати норми і правила і розподіляти авторитарні ролі) та контрзалежними, які їх відкидають. Намічається тенденція поділу на підгрупи, і питання лідерства може стати критичним. Питання керування з боку викладача груповим розвитком на цьому етапі дуже важливе. Тому будь-яка навчальна ситуація повинна враховувати важливі фактори соціально-психологічних норм поведінки та оптимальних форм взаємодії. Особливу увагу слід приділяти навчальній ситуації. На цій стадії розподілу авторитетів особливу дезінтеграційну небезпеку становлять контрзалежні. Існує дві небезпеки: або вони випадають з колективу, або, якщо серед них є лідери, група прийматиме їхні норми взаємодії та поведінки.

Ситуація – це важливий фактор, який обумовлює поведінку. Саме тому необхідно проаналізувати ситуацію для того, щоб пояснити або передбачити можливі способи поведінки.

Нами були використані такі параметри для аналізу і контролювання навчальних ситуацій:

Дружня і співробітницька – змагальна (аж до ворожої).

Домінантна – на рівних.

Глибока – поверхова.

Формальна – неформальна.

Напружена – відверта.

Орієнтована на завдання – орієнтована на спілкування.

Врахування фактору навчальної ситуації є одним з найважливіших для цілеспрямованого педагогічного керування розвитком групового суб'єкта.

Розвиток групи полягає не тільки у побудові вищих рівнів її структури, й у послабленні наявних неадекватних стереотипізованих соціальних установок і форм поведінки. Інколи розвиток відбувається через заперечення попередніх форм існування. Під інерцією розуміється процес уніфікації себе або нас як групи. Дезінтеграція – послаблення неузгодженої цілісності. Для аналізу динаміки групового розвитку ми розмежуємо поняття «позитивної» та «негативної» дезінтеграції. «Негативна» дезінтеграція породжує стійкі негативні зміни групового суб'єкта. «Позитивна» - служить передумовою виникнення нових, більш досконаліх форм. Іншими словами, це нормальна «хвороба зростання».

Про позитивний характер дезінтеграції свідчать: активізація і розширення здатності пізнання і поля самоусвідомлення, посилення контролю, емоційно особистісне зближення членів групи, підвищення взаєморозуміння й ефективності спільної учбово-пізнавальної діяльності. Позитивна дезінтеграція

– це шлях до створення нової інтегральної структури групи на більш високому рівні розвитку.

Цілеспрямована психолого-педагогічна робота із залежними і контрзалежними на фазі розподілу авторитетів вимагає кропіткої і вдумливої праці викладача, знання педагогічних прийомів, вміння інтегрувати ці прийоми у побудову спільної групової навчально-пізнавальної діяльності. Психолого-лінгвістичні ігри та ігрові прийоми – ефективний і надійний засіб створення умов колективної залежності, почуття командної і групової згуртованості. Емоційне розподілення членами групи задоволення від гри робить відчутним свій внесок у перемогу. Так чи інакше гра вимагає взаємодії та інтеграції її учасників. Завдання викладача – не змінювати контрзалежну особистість, а так організувати процес взаємодії, щоб особистість прийняла норми взаємодії і поведінки, які сприяють згуртованості й розвитку групи. Приймаючи ці норми, особистість починає корегувати власні установки, думки відносини.

Отже, автори пропонують низку нетрадиційних та ігрових методів які були апробовані на заняттях з іноземної мови та їх використання мало позитивний результат.

Джерела та література:

1. Бубнова Д.В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів: Дис. кандидата педагогічних наук: 13.00.02/ Бубнова Д.В.. – Київ, 2007. – С.25-32

2. Language games. - <http://www.tedpower.co.uk/games.htm>

3. психология работы с людьми. Советы руководителю./ Обозов Н.Н, Щекин Н.В. – К.: Полит. Литературы Украины, 1990. – 205 с.

УДК 159.947

А. М. Одінцева

аспірант, асистент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету

РОЗВИТОК АКСІОЛОГІЧНО-ЗМІСТОВИХ РОЛЕЙ В ХОДІ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

В ході теоретичного аналізу робіт П.П. Горностая, К.А. Абульханової-Славської та С.Л. Рубінштейна [2; 1; 3], нами була висунута гіпотеза, щодо взаємозв'язку між життєвими ролями і життєвим шляхом людини. Для підтвердження цієї гіпотези нами була створена власна типологія ролей щодо концепції життєвого шляху особистості. При зіставленні поняття життєва роль з такими поняттями, як: життєва позиція, життєва лінія, стратегії життя, сенс життя і життєва перспектива, нами були виділені такі типи життєвих ролей:

- аксіологічно-змістові та аксіологічно-нейтральні ролі;
- послідовні та непослідовні ролі;
- активні та пасивні ролі;

- смислоутворюючі та смислонеїтральні ролі;
- свідомі та несвідомі ролі.

У цій статті ми б хотіли звернути окрему увагу саме на аксіологічно-змістових ролях.

Під аксіологічно-змістовими, ми маємо на увазі ті ролі, виконання яких відповідає системі життєвих цінностей особистості. Якісне наповнення ролі, її місце чи взагалі її наявність у рольовому репертуарі особистості, буде залежати від тих цінностей, яким людина віддає пріоритет. Саме тому одна і та сама роль у різних людей буде носити різний характер: першочерговий чи нейтральний.

Даний тип ролей можна співвіднести з одним із запропонованих П.П. Горностаєм парних психологічних конструктів, а саме «Функціонально – Ціннісно-сміслові» ролі. Дані ролі описують нормативно-функціональний вимір ролі; це ролі, у яких переважає інструментальний характер, чи ролі, пов'язані з особистісним сенсом та життєвими цінностями [2].

Розглянемо даний тип ролей на прикладі двох жінок, які нещодавно вступили до шлюбу та почали виконувати роль «дружини». Для першої жінки, сім'я – це головна життєва цінність, тому виконання даної ролі увійде у загальну структуру цінностей особистості, їй буде приділятися увага, вона буде допомагати у самовираженні, також, можна припустити, що виконання цієї ролі сприятиме самоактуалізації та підвищенню самооцінки особистості. Для другої жінки – створення сім'ї та піклування про «сімейне вогнище» не є пріоритетним, а поступається іншій сфері життя, наприклад кар'єрі. У такому випадку, нова роль «дружини» не буде мати тієї цінності, як у першому випадку та буде аксіологічно-нейтральною, роль буде виконуватися автоматично.

Отже, «аксіологічно-змістові» – «аксіологічно-нейтральні» ролі – це тип ролей, пов'язаний з системою цінностей особистості, який дозволяє проаналізувати місце ролі в рольовому репертуарі та характер її виконання.

Під час опитання, в якому взяли участь 217 осіб, студентів вищих навчальних закладів міста Херсона, нами було досліджено взаємозв'язок між типом життєвої ролі й особистісними проявами людини.

Серед емпіричних методів дослідження нами були застосовані наступні психологічні методики: розроблена нами анкета «Ставлення до власної ролі», методика багатофакторного дослідження особистості Кеттелла (форма С), тест «Сенс-життєві орієнтації», методика КОЗ на виявлення комунікативних та організаторських здібностей; копінг-тест Лазаруса, призначений для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій.

Ми піддали процедурі факторного аналізу вище зазначені показники, та отримали наступні результати.

До фактору разом з «Аксіологічно-змістовим Аксіологічно-нейтральним» типом ролей з позитивним факторним навантаженням увійшли комунікативні й організаторські здібності, копінг-стратегія, що полягає у плануванні вирішення проблеми, а також такі особистісні якості, як товариськість, домінантність, безпечність. З негативним факторним навантаженням у цьому факторі

представлений показник багатфакторного дослідження особистості Кеттелла дипломатичність.

«Аксіологічно-змістові Аксіологічно-нейтральні» ролі це тип ролей, що відповідає життєвій позиції особистоті та відображає місце ролі в її рольовому репертуарі, і, відповідно з цим місцем (значенням обраної ролі для людини), характер її виконання.

Отже, люди з домінуванням «Аксіологічно-змістового Аксіологічно-нейтрального» типу ролі це рішучі особистості, що мають організаторські та лідерські якості. Поряд з цим, це прямолінійні, товариські, емоційно чуттєві люди. Як правило, вони задовольняються досягнутими результатами, так як мають реалістичні, приземлені прагнення.

Для людей цієї категорії виконання ролі спосіб самовираження, демонстрації власної життєвої позиції, системи цінностей. Вони не будуть виконувати роль, яка не відповідає їх життєвим принципам чи поглядам.

Для розвитку цього типу життєвої ролі ми пропонуємо тренінгове заняття, що має назву «Лавка чарівника».

Як вже зазначалося вище, цей тип ролей пов'язаний із системою цінностей особистості, він визначає місце ролі в рольовому репертуарі й характер її виконання. Основне завдання тренінгу – аналіз провідних сфер життя та основних життєвих цінностей особистоті.

Задля вирішення поставленої мети та завдань ми пропонуємо використати вправу «Колесо життя». Ця техніка активно застосовується коуч-психологами.

Ведучий роздає учасникам бланки з намальованим колом (схематичним зображенням колеса життя). Воно має 8 секторів:

- здоров'я та спорт;
- друзі та оточуючі;
- родина та романтичні стосунки;
- навчання;
- фінанси;
- духовність та творчість;
- особистісний ріст;
- насиченість життя.

Завдання учасників: прошкалувати своє колесо життя за 10-бальною шкалою та зафарбувати кожен сектор від центра до відмітки на шкалі, що відповідає «наповненості» цієї сфери життя.

Метою другої вправи є аналіз основних життєвих цінностей особистості. Учасникам пропонують уявити що вони потрапили до казкової лавки чарівника. Цей чарівник – мудрець, у лавці якого можна придбати потрібну людині роль, личину необхідну для досягнення поставленої мети.

Питання до учасників: Подумай, яку роль у чарівника попросив би ти? Ти можеш обрати лише одну роль, ту яка тобі зараз найбільш необхідна для того щоб «вирівняти» колесо життя. Якому сектору відповідає ця роль? Назви декілька причин чому ти вважаєш, що саме ця роль тобі потрібна? У добі усього лише 24 години, для того щоб мати більше часу на виконання цієї ролі потрібно обмежити якусь іншу, чи декілька інших. Якщо потрібно обрати роль

частоту якої потрібно зменшити, яка це буде роль, якого сектору? Чому саме ця?

Тренінгове заняття, спрямоване на розвиток аксіологічно-змістового типу ролі, потребують як емоційної, так і когнітивної зацікавленості від учасників. Саме тому ми рекомендуємо проводити цей тренінговий захід з особами, що мають сильну мотивацію або включати запропоновані вправи до програми тренінгів та проводити його не раніше третього заняття.

Джерела та література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. - Москва: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. [2-е изд.]. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

УДК 378

Н. А. Рыжова

доктор педагогических наук, профессор
кафедры управления дошкольным образованием
Московского городского педагогического университета

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Образование для устойчивого развития (ОУР) – одно из новых направлений дошкольного образования, которое является новым фактором развития личности ребенка в современном обществе. Концепция устойчивого (более точный перевод слова «sustainable» – само поддерживающего) развития общества была сформулирована в 1987 году Международной комиссией Брунтланд по окружающей среде. Ее появление было обусловлено множеством проблем, с которыми столкнулось к тому времени человечество, потребляя все больше ресурсов для своего существования. На сегодняшний день эта проблема стоит еще более остро: природные ресурсы истощаются, природа деградирует быстрыми темпами, окружающая среда становится неблагоприятной для существования и здоровья человека. Решение этих и других экологических, экономических проблем приобретает такую остроту, что оно рассматривается как главное условие выживания всего человечества. Официально считается, что во всем мире переход к устойчивому развитию начался после всемирной правительственной конференции по окружающей среде и развитию, проходившей в 1992 г. в Рио-де-Жанейро. В 2012 г. отмечается 20-летие этой конференции и подводятся итоги этого периода. С этой точки зрения важно проанализировать и те изменения, которые произошли в образовании детей младшего возраста.

Окружающая среда, общество постоянно меняются, поэтому должно меняться и образование. Общеизвестно, что реализация идей устойчивого развития невозможна без соответствующего образования и перестройки всей системы образования во всех странах. Образование для устойчивого развития затрагивает три крупные области: экологию, экономику, социальные проблемы (включая культуру). Область образования для устойчивого развития (ОУР) – это область пересечения, «объединения» всех трех направлений. В образовании детей младшего возраста идеи ОУР пришли позднее, чем в школьное и высшее образование. Наша страна стала одной из первых реализовывать это направление в дошкольном образовании. Еще в конце 90-х годов нами были адаптированы некоторые идеи устойчивого развития для дошкольного образования. В 2008-2012 г. в пилотном проекте Департамента образования города Москвы и ЮНЕСКО «Московское образование: от младенчества до школы» был выделен отдельный проект «Мы и природа», который выполнялся в рамках Десятилетия образования для устойчивого развития, объявленного ООН в 2005 г. В 2012 году идеи ОУР были включены нами в общеобразовательную программу «Радость открытий» (образовательные области «Познание», «Труд», «Безопасность» и другие).

Образование для устойчивого развития – это смена мировоззрения, формирование новой системы ценностей у взрослых и детей, отказ от потребительского отношения к природе, понимание того, что человек – это всего лишь часть природы, поддержка биоразнообразия и разнообразия культур, изменение своего каждодневного поведения, отношения к окружающей среде и к другим людям, воспитание толерантности, уважение к разным культурам, соблюдение прав ребенка, включая право на качественное образование, на игру, развитие его творческого потенциала, решение гендерных вопросов. Область экономики может быть представлена в дошкольном образовании, прежде всего, изучением различных аспектов ресурсосбережения (экономия воды, энергии, тепла, утилизация и переработка мусора).

Образование для устойчивого развития затрагивает не только содержание, но и методику работы с детьми, взаимоотношения взрослого и ребенка. Поскольку наше общество быстро меняется, одной из важных задач является не усвоение ребенком комплекса определенных знаний и их воспроизведение, а формирование желания учиться, умения учиться и находить информацию, анализировать и обобщать ее, применять полученные знания в повседневной жизни. Оно также предполагает партнерские отношения детей и взрослых (педагогов, родителей), активное вовлечение ребенка в социум, в проблемы родного города (поселка), страны. Немаловажно также решить проблему поддержки детской инициативы и самостоятельной деятельности, что также требует от педагогов пересмотра взглядов на отношения с детьми.

В последние годы идеи ОУР учитываются в официальных документах многих стран, в частности в стандартах образования детей до 8 лет. Примером может служить Швеция, которая фактически является мировым лидером в реализации идей образования для устойчивого развития детей младшего возраста. Следует отметить, что ОУР стало учитываться в дошкольном образовании позже, чем в образовании более высоких ступеней. Высказывались

разные мнения о возможности реализации идей ОУР в образовании детей младшего возраста, однако в последние годы его значение для дошкольного образования признано во всем мире, так как именно в этом возрасте формируется система ценностей человека, основы его мировоззрения. Большой вклад в развитие ОУР ОМЕР – крупнейшая международная организация по образованию детей до 8 лет. В 2009 году на очередном мировом форуме этой организации ОУР было провозглашено приоритетным направлением работы этой организации. В 2010 году прошел первый симпозиум, посвященный этой проблеме. В документах этого совещания отмечалось, что многие его участники на тот момент даже не имели четкого представления не только о возможностях реализации ОУР, но и о его содержании. В 2011 году ОМЕР объявила о начале международного проекта в области образования детей до 8 лет. Проект включает две части. Первая часть – это опросы детей по определенной методике с использованием логотипа этого проекта – дети разных национальностей моют Землю. Главная идея реализации такого проекта – выяснить, прежде всего, представления и мнения детей из разных стран о проблемах окружающей среды. В 2010-2011 годах в проекте принимали участие несколько десятков стран, в том числе Россия. Были получены очень интересные данные, которые подтвердили, что взрослые недооценивают возможности участия детей в решении различных экологических проблем, а также значение участия детей в различных природоохранных акциях, которые влияют на мотивацию его поступков, определяя будущее отношение к окружающей среде. В разных странах существуют разные подходы к ОУР в дошкольном образовании. Так, в педагоги Швеции в качестве примера проекта, выполненного в рамках ОУР, рассматривают проект, посвященный изучению условий содержания домашних кур. Проект начался с вопросов детей о том, откуда берутся цыплята, как они появляются на свет, и т.п. Дошкольники детского сада изучили развитие этих птиц, выяснили, чем они питаются, а затем посетили ферму и убедились, что куры живут в клетках. Дети решили, что такие условия неблагоприятны для жизни птиц, и предложили родителям покупать яйца только тех кур, которые живут не в клетках. Они написали письмо в местные органы власти со своими предложениями. Экономический аспект проекта состоял в том, что детям объяснили: детский сад может закупать яйца у фермеров, которые содержат кур на воле, но такая продукция стоит дороже, значит, в детском саду будут употреблять в пищу меньше яиц, чем сейчас. Дети согласились. Таким образом в проекте были представлены экологический, экономический и социальный аспекты. В Австралии на территории дошкольных учреждений можно увидеть различные системы водосбережения, энергосбережения и т.п. Многие дошкольные учреждения участвуют в международной программе «Зеленые школы».

Рассмотрим примеры реализации идей устойчивого развития в проектах, выполненных в дошкольных учреждениях нашей страны в рамках международного проекта ОМЕР. Все проекты начинались с обсуждения с детьми тем проектов, выяснения мнения дошкольников по проблеме (поддержка детской инициативы). Воспитатели выслушивали вопросы детей,

вместе выясняли, где можно найти на них ответы, вовлекали в проект членов семей, создавали условия для самостоятельной деятельности дошкольников, например, проверки собственной гипотезы экспериментальным путем.

Проект «Время собирать мусор» (детский сад №2382, г. Москва). Дети вместе со взрослыми определяли, сколько мусора (упаковок) накапливается в группе за одну неделю, обсуждали, сколько же пакетов мусора выбрасывает весь детский сад за неделю, выясняли, откуда берется мусор, куда он девается. В каждой группе и в кабинетах заведующей и старшего воспитателя были поставлены специальные коробки для сбора ненужной бумаги и емкости для сбора старых батареек (область «Экономика»). Дети узнали, как мусор, батарейки влияют на окружающую среду, какую опасность таят для животных и растений, почему экономия бумаги помогает сохранять леса (область «Экология»). Дети и взрослые учились сортировать и спрессовывать мусор, чтобы уменьшить его объем, наладили связи с общественными и государственными организациями, которые помогли вывезти мусор, сдать батарейки, сделали собственный пластилиновый мультфильм о том, почему нужно беречь бумагу, и разместили его в интернете, участвовали в международном Дне бумаги и стали победителем конкурса (область «Социальные проблемы»). Проект дал неожиданный экономический эффект: благодаря уменьшению объема мусора и экономии бумаги, детский сад стал вывозить вместо трех два контейнера мусора, и сэкономил средства на оплате одного контейнера. Во время летних пожаров в городе Тольятти сгорела большая площадь леса. Администрация города выяснила, что для его восстановления только силами специалистов понадобится 20 лет и обратилась к горожанам, образовательным учреждениям с просьбой помочь вырастить саженцы и посадить их. Детский сад №104 получил от лесничества саженцы и горшочки для посадки и решил реализовать проект «Наш лес». Воспитатели обсудили с детьми, какие условия требуются для выращивания деревьев, как они связаны с окружающей средой, изучили леса родного края, их обитателей. Дошкольники наблюдали за развитием саженцев, ухаживали за ними. Активное участие в проекте приняли родители. Подросшие саженцы дети и взрослые высадили на месте пожара. В детский сад приходили представители администрации, лесного хозяйства, прессы.

Проект «Детский сад – ботанический сад» (Детский сад №66, г. Волжский) стал частью городского общественного движения «Наш город – ботанический сад». Был объявлен конкурс семейных проектов по оформлению клумбы, созданию садово-парковых скульптур, ландшафтных уголков. Дети сами предлагали название клумб, выбирали для них цветы, вместе с родителями рисовали эскизы ландшафтного дизайна. Тем самым педагоги с одной стороны, поддержали инициативу, творчество детей, а с другой – сэкономили средства, которые планировали выделить профессиональному дизайнеру. Родители искали в интернете информацию о растениях, животных, сочиняли с детьми сказки, рассказы. Дома и в детском саду дети выращивали рассаду для посадки на участке, тем самым экономя средства. Большую помощь в оформлении территории оказали Волгоградский Ботанический сад, студенты

педагогического университета, представители общественных организаций. Детский сад посетили и представители администрации.

ЦРР-детский сад №2721 г. Москвы посвятил свой проект изучению природы и культуры разных стран. Были сделаны макеты природных ландшафтов (с использованием бросового материала), оформлены мини-музеи, дети читали книги, смотрели видеофильмы о природе, культурных традициях разных континентов. В детский сад пришли студенты разных национальностей, обучающиеся в Москве. Они учили детей писать на их родном языке, танцевать народные танцы, знакомили с национальными музыкальными инструментами, одеждой, блюдами и т. п.

Приведенные примеры показывают, что идеи образования для устойчивого развития в последние годы стали основой модернизации дошкольного образования во многих странах мира. Они успешно реализуются и в российских дошкольных учреждениях, однако в официальных документах, касающихся дошкольного образования, это направление пока не отражено. Этот процесс во многом «идет снизу», то есть благодаря инициативе отдельных ученых, педагогов дошкольных учреждений. Существуют определенные отличия в адаптации идей ОУР в нашей стране и за рубежом. Россия вносит большой вклад в реализацию идей ОУР в дошкольном образовании.

УДК 316.6:373.3.011.3-052

І. М. Сердюкова

асистент кафедри психології

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ВПЛИВ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема соціально-психологічної адаптації молодших школярів в сучасних умовах набуває все більшої значимості. Загострення соціально-економічного середовища, безліч суперечливої і негативної інформації в ЗМІ, зниження виховного потенціалу сім'ї негативно позначаються на процесах соціально-психологічної адаптації дітей, оскільки вони найбільш схильні до впливу чинників навколишнього дійсності. У такій ситуації саме школа здатна закласти в дитини соціально-моральні норми, правила поведінки і орієнтувати її на те, що дійсно є цінним і значущим у житті, що дозволить дитині протистояти негативному впливу соціуму і успішно пройти процес адаптації.

Соціально-психологічна адаптація дитини залежить від багатьох факторів: індивідуально-психологічних особливостей дитини, типу навчального закладу, рівня складності освітніх програм, ступеня підготовленості дитини до школи, відносин з вчителями та однокласниками і т.д. Серед інших факторів останнім

часом виділяють і ще один – це стильові особливості діяльності педагога та учня (так звані когнітивні стилі).

Когнітивний стиль кожної людини – це стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, способів сприйняття, мислення і дії. Саме особливостями когнітивних стилів учнів обумовлена успішність у навчанні. Кожен учень має свій вектор розвитку, і необхідно враховувати психологічний фактор сприйняття ним тієї чи іншої інформації. Учитель повинен звернути увагу на когнітивний стиль дитини, з повагою поставитися до його особливостей і побудувати комфортний для учня процес навчання. Таким чином, процес навчання індивідуалізується, узгоджуючись з лінією психічного розвитку кожної конкретної дитини і розкриваючи її пізнавальні особливості, що успішно впливає на адаптацію до шкільного навчання.

Учитель, як і будь-який учень, володіє своїм когнітивним стилем та у відповідності з ним веде уроки, і взагалі навчально-виховний процес, застосовуючи ті чи інші методи та форми. Здійснюючи особистісний підхід у навчанні, необхідно враховувати збіг або можливий дисонанс когнітивних стилів кожного учня і вчителя.

Технологія індивідуалізації на основі врахування когнітивного стилю учня і вчителя покликана забезпечити максимальний психологічний комфорт для учнів в процесі навчання і в кінцевому підсумку призвести до самореалізації кожної дитини, сприяти успішній соціально-психологічній адаптації учнів.

Когнітивний стиль, як достатньо стійка когнітивна стратегія, складається в молодшому шкільному віці. Однак ця проблема недостатньо вивчена і є актуальною стосовно професії вчителя в зв'язку з його впливом на успішність адаптації учнів.

В цілому, когнітивні стилі описуються як когнітивні утворення організуючого порядку, які зв'язують функціонування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення) один з одним і обмежують та опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи функцію контролюючої інстанції, забезпечуючи реалістично адаптаційні форми активності [5].

В зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти опис близько півтора десятка різних когнітивних стилів. Вони дуже різноманітні щодо способу діагностики, теоретичної інтерпретації та широти впливу на поведінку людини. Ці різні описи, різні назви когнітивних стилів є результатом того, що їх класифікація залежала від різноманітності підходів щодо вивчення когнітивних стилів.

Доведено, що незважаючи на певні розбіжності, що розділяють вчені різних наукових шкіл, в усіх підходах фіксується віднесеність когнітивних стилів до процесів пізнання (сприймання та переробки інформації). Будь-який когнітивний стиль описується біполярним конструктором, тобто парою протилежних ознак, що і фіксується у відповідній бінарній основі. Тобто будь-яка стильова стратегія пізнання будується на деякій шкалі з полюсами від максимальної вираженості певної якості до мінімального її прояву. Сам стиль є певна позиція на цьому континіумі потенційно можливих значень.

Основними параметрами когнітивних стилів вважаються:

- 1) полезалежність – полenezалежність;

- 2) вузький – широкий діапазон еквівалентності;
- 3) вузькість - широта категорії;
- 4) ригідний – гнучкий пізнавальний контроль;
- 5) толерантність – нетолерантність до нереалістичного досвіду;
- 6) фокусуєчий – скануючий контроль;
- 7) згладжування – загострення;
- 8) імпульсивність – рефлексивність;
- 9) конкретна – абстрактна концептуалізація;
- 10) когнітивна простота – складність [4].

Саме когнітивний стиль як певна стратегія мислення розглядається багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими в якості одного з найважливіших чинників становлення інтелекту людини, визначає індивідуальні особливості процесу пізнання та розумової діяльності (О.Г.Асмолов, С.Є.Аш, Г.Віткін, Р.Н.Гарднер, Е.О.Клімов, Г.Клейн, В.Колга, Т.М.Лисянська, В.С.Мерлін, Е.Л.Носенко, М.А.Холодна та ін.). На сьогодні можна вважати, що завдання виділення та опису стильових особливостей індивідуального процесу пізнання розроблені досить повно. Вченими виділено значну кількість окремих когнітивних стилів, доведено їх якісну своєрідність і нетотожність, створено ґрунтовну діагностичну базу. Активно розробляється педагогічний аспект проблеми - створення педагогічних технологій, що дозволяють здійснювати індивідуальний підхід до дітей з різними пізнавальними стратегіями, що обумовлюються стильовими особливостями мислення.

У той же час залишається ціла низка актуальних проблем, які ще не отримали свого наукового обґрунтування. Так, остаточно не вирішено, чи є когнітивні стилі стійкими ознаками мислення в ранньому дитячому віці, чи їх формування залежить від особливостей організації навчання. Адже більшість дослідників спрямовують свої зусилля на виявлення стильових особливостей мислення дорослої людини, тоді як період виникнення і закріплення певних когнітивних стратегій поки що досліджений явно недостатньо.

Ще одним важливим науковим напрямом є виявлення взаємополучень окремих когнітивно-стильових особливостей, виникнення певних когнітивно-стильових комплексів. Адже різноманітні стилі, що виділено дослідниками, не є взаємовиключними. В однієї і тієї ж людини водночас можуть бути наявними ознаки різних стилів, що породжує нові проблеми, і перш за все: яким чином з окремих ознак створюється індивідуальний стильовий ансамбль, його якісні і кількісні характеристики.

Нарешті, серед проблем, що є дуже актуальними і водночас найменш дослідженими, слід вказати на відсутність ґрунтовних розробок стосовно впливу, що надає той чи інший когнітивний стиль на успішність перебігу адаптаційного процесу молодших школярів.

Джерела та література:

1. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе / Э.М. Александровская.- М., 2008.- 153с.
2. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации / С.Д. Артемов. – М., 2000.- 180с.

3. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова.- Мн., 2007. – 145с.

4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. - 384 с.

5. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П.Шкуратова. – Ростов–на/Д.: Издательство Ростовского педагогического университета, 1994.- 156 с.

УДК 378.147

І. Ю. Філіппова

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Розвиток цілісної особистості студента завжди був та залишається центральною темою вищої освіти в Україні. Сучасні науковці стверджують, що здатність формувати розвивати міжкультурну компетенцію студентів є важливим і актуальним завданням в сьогоdnішньому глобалізованому світі.

Поняття міжкультурної компетентності досліджується зарубіжними та вітчизняними науковцями, де різні автори описують актуальні аспекти даної проблеми: багатокультурна компетентність (Паул Ф. Рейнольдс), крос-культурна та міжкультурна ефективність (Д. Келлі, Куї і Ван Ден Берг, Д. Хаммер, Ханніган), міжкультурна компетентність (Дінджис, Ортіц і Мур, Чень), компетентність міжкультурної комунікації (Кім, Хаммер і Нішида, Візман, Шпіцберг), основи багатокультурної освіти (Т. Левовіцкі, Ф. Шлеска, Х. Беднарчик, Б. Грабовська, Б. Мілерські, Т. Новацкі, В. Кремень, І. Зязюн, Н. Нічкало, С. Сисоева, В. Савчук, В. Олійник).

Серед визначень даного поняття наведемо наступні:

– *міжкультурна компетентність* – обізнаність, знання та вміння, необхідні для ефективної взаємодії з іншими, культурно «інакшими» людьми (Паул Ф. Рейнольдс);

– *міжкультурна компетентність* – «процес навчання новій культурі, її мові, типам поведінки з метою розуміння людей даної культури, відчувати до них симпатію та успішно жити і взаємодіяти з ними» (Сорті);

– *міжкультурна компетентність* – складне особистісне утворення, що містить знання про рідну та іншу культуру, вміння та навички практичного використання своїх знань, а також сукупність якостей особистості, що сприяють реалізації цих знань, умінь та навичок, і нарешті, практичний досвід їх використання в ході взаємодії з представниками іншої культури (А. Муратов).

Ми розуміємо поняття *міжкультурної компетентності* як здатність особистості пізнавати власну культуру, а також навчитись новій культурі, новій мові, іншим позитивним навичкам поведінки, вміти їх застосовувати у власному

культурному просторі та ефективно взаємодіяти з представниками інших культур.

Важливим і невід'ємним від поняття міжкультурної компетенції є, на нашу думку, розуміння толерантності, емпатії, національної ідентичності, але в той же час яскраве прагнення пізнання іншої культури, іншого народу.

Якщо проаналізувати проблему *структури міжкультурної компетенції*, то варто окреслити цікаву концепцію А.Ю.Муратова. В основі даної структури є проектний метод та аналіз зарубіжних теорій та практик (Чен,Сорті), у відповідності з якими автор виділяє три основних елементи міжкультурної компетенції: *когнітивний, інтраособистісний та міжособистісний (поведінковий)*.

Когнітивний параметр – це знання про інші культури чи групи, а також пізнавальні здібності більш високого рівня.

Інтраперсональний параметр – характеризується співвідношенням внутрішнього стану особи, розвитком власного Я та ідентичністю особистості.

Міжособистісний (поведінковий) параметр – характеризується поведінковими здібностями особистості взаємодіяти з людьми різних культурних груп, ефективно і толерантно вести себе в ході міжкультурної взаємодії.

Розвитку міжкультурної компетентності сприяє взаємодія з людьми, що належать до інших культур. Основою формування міжкультурної компетентності, на нашу думку, є *реальний досвід міжкультурної діяльності та спілкування*. Вплив багатокультурності сприяє як інтелектуальному, так і соціальному розвитку та зрілості особистості.

Досвід міжнародної співпраці в студентському та професорсько-викладацькому колективах під час міжнародних конференцій та семінарів, в ході міжкультурної практики на факультеті психології сприяє позитивному реагуванню на соціальне багатоміття, що формує більшу готовність до досягнення міжнаціонального взаєморозуміння, а також підвищує задоволеність навчанням в університеті, участю в зарубіжних делегаціях та обміном досвідом. Коли університет робить наголос на міжнародну співпрацю, перспективи розвитку по всіх напрямках діяльності на факультеті зростають в очах студентів. Таким чином, взаємодія студентів та викладачів з різними культурно-соціальними групами є одним із найбільш значущих соціальних досвідів у виховному плані. Вона позитивно впливає на важливі аспекти особистісного розвитку студентів, особливо на їх когнітивний, особистісний та міжособистісний розвиток.

Недавні дослідження (Чанг, Хуртадо, Ібадова, А.Муратов) доводять, що просте змішання студентів різних етнічних груп не має позитивного результату. На думку зарубіжних вчених (Антоніо, Чанг, Хуртадо) важливо організувати міжнародні освітні програми чи проекти, які б сприяли постійній та осмисленій взаємодії студентів-однокурсників, що належать до різних соціокультурних груп. На нашу думку, успіх такої проектної діяльності та спілкування буде залежати від наступних умов: діалогічність, міждисциплінарність, проблемність, контекстність. Підготовка спільних міжнародних проектів є процесом творчим і аналітичним, тому важливо при написанні проекту

врахувати наступні *складові*: спільність інтересів учасників проекту; роль керівника як фасилітатора і стимулятора аналітичної діяльності; навчання особливостям діалогічного спілкування в інтернет-контактах та установах зв'язку між різними мовами; чітке планування, організація та контроль за виконанням основних завдань діяльності; стимуляція крос-культурних завдань, доведення їх до унікальності та урізноманітнення; вивчення культурних артефактів; обговорення актуальних питань сучасного життя; вивчення змісту результатів спільної діяльності; визначення строків реалізації проекту та критеріїв оцінки діяльності студентів обох країн.

Резюмуючи, зауважимо, що поняття міжкультурної компетенції стало особливо важливим в період входження України до Європейського Союзу та інтеграції в нього. Важливим завданням вищої школи безперечно залишається оперативне реагування на нові соціальні виклики, що відбуваються в світі, зокрема і ті, що стосуються запиту на толерантну і моральну особистість в широкому контексті її міжкультурної компетентності.

Джерела та література:

1. А.Ю.Муратов. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции // Муратов А.Ю. Интернет-журнал «Эйдос». 2005/www/eidos.ru/jornal/2005/0523.htm
2. Aaron C.Ahuvia: Indywidualizm-kolektywizm a kultury szczescia:teoretyczne rozwazenia nad zwiazkiem miedzy konsumpcja,kultura I subiektywnym dobrostanem w przekroju miedzynarodowym.-Warszawa.-2004.-319s.
3. Kształcenie ustawiczne do wielokulturowosci./pod red.T.Lewowickiego,F .Szloska.-Warszawa-Radom.-2009.-431s.
4. Філіппова І.Ю.Міжкультурна комунікація:психологічний дискурс//І.Ю.Філіппова Практична психологія та соціальна робота.-К.-2006.-№4.-С.9-12.

УДК 159.99

Н. С. Чміль

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-СЕМІНАРИСТІВ

Сучасний період розвитку українського суспільства – це період активних змін та інтеграції у європейську спільноту. У такі переломні моменти суспільство потребує духовного зростання, досягнення внутрішньої свободи та усвідомлення гуманістичних ідеалів задля віри в краще майбутнє. Залучення людей до духовного зростання здійснюється священнослужителями.

На сьогоднішній день Конституція України відокремлює церкву від держави, проте, реформування у сфері освіти у зв'язку із євроінтеграцією передбачає і відповідність українського класифікатора професій європейським

зразкам. Тому дослідження професійної підготовки студентів-семінаристів стає особливо актуальним.

Отже, метою дослідження є психологічні особливості професіоналізації студентів-семінаристів.

Дослідження проблеми професіоналізму висвітлено у роботах В.В. Буткевич, Є.О. Климова, А.К. Маркової, Є. Ф. Зеєра [1,4,5,7].

Професіоналізація – процес становлення професіонала. Цей процес містить: вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей і здібностей; освоєння правил і норм професії; формування та усвідомлення себе як професіонала, збагачення досвіду професії за рахунок особистого внеску, розвиток своєї особистості засобами професії та ін. У цілому професіоналізація – це одна зі сторін соціалізації, подібно до того як становлення професіонала – один з аспектів розвитку особистості [10].

Л.В. Лапшина у широкому значенні пояснює професіоналізацію як процес формування у працівника об'єктивної (наявність знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей) та суб'єктивної (стійка адекватна мотивація) готовності до професійної діяльності [6, с. 55].

Основними складовими професіоналізації виступають процес оволодіння професією (професіоналізація особистості) та процес набуття діяльністю професійного характеру (професіоналізація праці) [9, с. 49-56].

Виокремлюють етапи первинної та вторинної професіоналізації. На етапі первинної професіоналізації відбувається формування спеціаліста, отримання ним необхідних професійних знань, умінь, навичок. Мета вторинної професіоналізації – перетворення фахівця на професіонала, накопичення і використання професійного досвіду, розгортання професійної активності, реалізація здатності ставити та вирішувати професійні завдання. Це період ідентифікації з професією, набуття таких якостей як професійна мобільність, гнучкий стиль діяльності, здатність проектувати власну діяльність та кар'єру [2, с. 129].

Ю.П. Поваренко, спираючись на праці Н.Д. Левитова, К.М. Гуревича, і К.К. Платонова виділяє два критерії професіоналізації. «Критерії професіоналізації можуть бути прямими, змістовними, внутрішніми, можуть оцінювати рівень розвитку професійних здібностей і мотивів безпосередньо. Виділяють також зовнішні, або формальні, критерії, які характеризують процес розвитку побічно, за показниками ефективності діяльності» [8, с. 49]. Друга група критеріїв використовується найбільш широко в силу їх високої формалізованості, незалежно від суб'єктивних особливостей людини. До цієї групи відносять такі параметри як: продуктивність, надійність, задоволеність працею.

Професіоналізація супроводжується процесом інтеріорізації людиною нормативної (що склалася в даній культурі або субкультурі) професійної моделі. Інтеріорізація включає наступні етапи: 1) ознайомлення з моделлю через навчання; 2) освоєння моделі через практичну діяльність; 3) ідентифікацію себе з моделлю (включаючи усвідомлення виконуваної професійної діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості; відповідність

особистих мотивів – професійно значущим, а також відповідність особистої і професійної картини світу) [3, с. 299-318].

Специфіка професіоналізації студентів-семінаристів, порівняно із звичайними студентами полягає у тому, що вона відбувається у навчальному закладі закритого типу, що значно обмежує їх у можливості спілкування з іншими людьми. Так, на першому курсі це значно погіршує адаптацію студентів до навчання. Проте, це спонукає знаходити друзів з кола семінаристів, що сприяє утвердженню і набуттю необхідної системи цінностей згідно професії.

На фоні часткової соціальної депривації загострюється актуальна для вікового періоду потреба у коханні. На це впливають також особливості професіоналізації семінарста. Якщо майбутній священник не одружиться до обряду хіротонії (таїнство поставлення в священнослужителі), то після цього він уже не може одружитися, оскільки вважається ченцем (чорне духовенство). Зазвичай біле духовенство – сімейне, але одружуватися можна тільки до рукопокладання (хіротонії) і тільки один раз.

Специфіка семінарій полягає у тому, що це у більшій своїй мірі виховні заклади, а не навчальні. На думку Є.Ф. Зеєра професійне виховання виступає як спеціально організований процес становлення особистості, адекватної професійній діяльності. Воно являє собою процес нежорсткого психологічного і технологічного управління обставинами, для формування професійної спрямованості, інтересу до обраної професії, розуміння соціального сенсу та особистісної значущості професійної праці, свідомого і творчого ставлення до професійної діяльності, специфічної професійної поведінки, професійної етики, зрілості, індивідуального стилю (як єдності зовнішніх і внутрішніх характеристик), професійної відповідальності та надійності [4, с. 369-370].

Професійне виховання семінаристів спрямоване на утвердження віри та утворення християнської системи цінностей. Особистісному духовному зростанню студентів сприяє їх постійне спілкування з духівником, вихователями і наставниками курсів, безпосередня участь викладачів у виховному процесі, підтримка високого духовного рівня викладачів.

Більшість духовних семінарій розміщені безпосередньо на території храмів, це створює необхідну атмосферу професіоналізації студентів та гарантує нерозривність теорії та практики під час навчання. Уже з першого курсу семінаристи беруть активну участь у богослужіннях і таким чином мають постійну практику виконання своїх майбутніх функцій і обов'язків.

Така побудова навчального процесу дає студенту точне уявлення про свою майбутню професію і готує його до остаточного самовизначення. Не всі студенти-семінаристи по закінченню духовної стануть священниками, а лише ті, які пройдуть обряд хіротонії. Тобто весь процес професійної підготовки відбувається самовизначення студентів. Якщо на якомусь етапі студент вирішує, що священство не його покликання, то він може покинути навчання, або ж довчитись і не пройти обряд. Крім того, священником не може стати людина нехрещена, одружена двічі чи розлучена та із заплямованою репутацією (вбивство, крадіжка, святотатство, перелюб тощо).

Отже, професіоналізація студентів-семінаристів має ряд особливостей, серед яких: часткова соціальна деривація, переважання професійного виховання над професійним навчанням, постійна включеність у практичну діяльність.

Джерела та література:

1. Буткевич В.В. Формирование личности учителя в системе базового педагогического образования: теория и практика (1960–1990 гг.): монография / В.В. Буткевич. – Минск, БГПУ, 1993. – 157 с.
2. Гущина Т.Ю. Професіоналізація педагогів профільної шкільної освіти / Т.Ю. Гущина, Я.М. Царенко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць. – 2011. – №1 (31). – С. 128-131.
3. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации / С.А. Дружилов // Образовательные технологии и общество (ОТО): ежеквартальный рецензируемый электронный ж-л Международного Форума «Образовательные Технологии и Общество». – Том 13. – 2010. – № 4. – С. 299-318.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М., 1996. – 400 с.
6. Лапшина В. Л. Професіоналізація: сутність та структура поняття / В.Л. Лапшина // Український соціум. – 2005. – N 2/3. – С. 54-58.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
9. Сергієнко Н. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. Сергієнко // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 49-56.
10. Словарь по профориентации и психологической поддержке. – Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации. [Електронний ресурс] – 2003. – Режим доступу: <http://technomag.edu.ru/doc/42344.html>

І Міжнародну науково-практичну інтернет-конференцію «Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології» було проведено на платформі проекту INFORUM.IN.UA

ЗАПРОШУЄМО НАУКОВІ ТА ОСВІТНІ УСТАНОВИ ДО СПІВПРАЦІ.

Проект INFORUM.IN.UA покликаний популяризувати та робити більш доступними наукові здобутки студентів, аспірантів та провідних вчених як з України, так і з-за кордону. INFORUM.IN.UA – це інтернет-портал, на якому представники наукової спільноти можуть у режимі реального часу обговорити важливі проблеми сучасності. Ми об'єднуємо найактуальніші тематики, авторитетних однодумців та опонентів.

Проект INFORUM.IN.UA надає можливість навчальним закладам, науковим товариствам та установам проводити інтернет-конференції на базі платформи проекту.

Якщо Вас зацікавив проект та Ви маєте бажання провести наукову інтернет-конференцію – зателефонуйте або напишіть нам. З Вами зв'яжуться представники команди проекту INFORUM.IN.UA.

Команда проекту INFORUM.IN.UA має значний досвід в організації та проведенні інтернет-конференцій (з 2011 року у співпраці з українськими ВНЗ було проведено більше 12-и наукових інтернет-конференцій) та пропонує Вам спектр послуг, які за Вашим бажанням може взяти на себе:

- розміщення Ваших наукових інтернет-конференцій на базі платформи проекту;
- створення інформаційного листа для Ваших інтернет-конференцій трьома мовами (українська, російська, англійська);
- розсилка інформації про проведення Ваших конференцій у всі або визначені навчальні заклади України;
- розміщення анонсів та архівів Ваших інтернет-конференцій;
- забезпечення роботи форуму (обговорення) під час проведення конференції;
- надання інформаційної підтримки Вашої інтернет-конференції в соціальних мережах;
- форматування та видавництво друкованої збірки тез за матеріалами Ваших інтернет-конференцій.

БУДЬТЕ В ТРЕНДІ НАУКИ РАЗОМ З НАМИ!

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО:
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

(13 травня 2014 року)

**PERSONALITY AND SOCIETY:
METHODOLOGY AND PRACTICE OF MODERN PSYCHOLOGY**

I International Internet Conference
Book of Abstracts

(May 13, 2014)

Друкується в авторській редакції
Верстка І. В. Мартинюк

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Формат 60x84 ¹/₁₆. Обсяг 10.46 ум. друк. арк., 10,35 обл.-вид. арк.

Наклад 100 пр. Зам. 496. Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65).

Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.