З М І С Т

Передмова
Максименко С.Д. Теоретико-методологічні проблеми психології особистості
Вірна Ж.П. Аксіологічний проект як чинник формування соціальної зрілості жінки
Гошовський Я.О., Гошовська Д.Т. Генетично-психологічна парадигма вивчення особистісної ідентичності педагога
Коваленко А.Б. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ
Литвиненко С.А. Використання воркшопів у фаховій підготовці майбутніх психологів
Павелків Р.В. Аналіз проблеми ідентичності як психологічного феномену
Петренко О.Б. Специфіка формування професійної гендерної компетентності майбутнього вчителя.
Сергієнко В.П., Войтович І.П., Войтович О.П. Психолого-педагогічні особливості реалізації компетентісного підходу при комп'ютерній підтримці вивчення фахових дисциплін у ВНЗ
Ямницький В.М. Здатність до саморегуляції як основа професіоналізації спеціаліста
Артемова О.І. Розкриття креативного потенціалу студентів вищих навчальних закладів
Бабак К. В. Особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів в умовах навчання у педагогічному коледжі
Безлюдна В.І. Готовність молоді до побудови конструктивних зв'язків з родиною
Бойчук В.М. Розвиток тпізнавального інтересу у процесі підготовки майбутнього вчителя
Бричок С.Б. Інтерактивні методи формування творчого потенціалу особистості майбутнього педагога у процесі вузівського навчання
Бучко В.Б. Значення взаємозв'язку студента з групою в контексті свободи Е. Фромма
Главінська О.Д., Савуляк В.О., Емпатія як складова професійної компетентності педагога
Головань М.С. Компетентісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти
Грицюк І.М. Соціальні орієнтації як аксіологічне утворення професійного становлення майбутнього соціального працівника
Дарманська І.М. Розвиток управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів (професійно-функціональний компонент)
Демянюк О.Б. Особливості становлення та типологія образу світу у студентів: теоретичний аналіз проблеми
Джеджера К.В. Професійно-педагогічне спілкування як проблема професіоналізації молодих викладачів вищих навчальних закладів
Дружиніна І.А. Професійна ідентичність майбутніх психологів як умова їх професійного зростання
Кириченко Н.А. Свідомий вибір як чинник формування професійної ідентичності у юнацькому віці
Корчакова Н.В. Прогностична функція особистісного само сприйняття як основа професійного розвитку студента
Кулаков Р.С. Психолоічні особливості становлення професійної ідентичності особистості
Лук'яник Л.В. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів до формування лінгвоукраїнознавчої компетенції школярів
Маргітич К.Є. Формування національної самосвідомості угромовної студентської молоді в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці П
Михальчук Н.О. Смисл як відображення індивідуального образу світу студентів в діяльності з читання літературних творів
Михальчук Н.О., Івашкевич Е. З. Психологічні умови ефективного засвоєння студентами іноземної мови
Михальчук Н.О., Хупавцева Н.О. Аргументативний дискурс як механізм оволодіння студентами іноземною мовою
Мудрик А.Б. Зміст професійної компетентності фахівця та психологічні особливості її формування у процесі вузівського навчання
Мушкевич М.І. Психологічний супровід сім'ї з проблемними дітьми
Ногачевська І.О. Інтерпретація художнього тексту як спосіб вдосконалення лінгвістичної освіти студента філолога
Остапйовський О.І. Взаємообумовленість професійної ідентичності та економічної свідомості студентської молоді
Пивоварчук Т.О. Модель комунікативних здібностей студента –філолога
Рудюк О.В. Феномен професійної ідентичності у детермінації переживання безробітними професійних криз
Самолюк А.В. Психологічне підґрунтя професійного становлення студентів-філологів
Созонюк О.С. Детермінанти розвитку психологічної культури майбутніх вчителів початкової школи
Співак Л.М., Піонтковська Д.В. Стан вивчення проблеми національної ідентичності студентської молоді у вітчізняній психолгічній науці
Сторож О.В. Типолгія творчої соціалізації особистості
Турчина Л.І. Психосоціальний аналіз професійного самовизначення обдарованої молоді
Федоренко Р.П. Диструктивний вплив алкоголезалежних сімей у становленні особистості сучасного студента
Філоненко М.М. Системний аналіз особистісного становлення майбутнього лікаря
Хлівна О.М. Психологічна специфіка формування професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника у вищому навчальному закладі
Шевчук Ю. С. Подружня сумісність сучасних сімейних пар: теоретичний аспект
Шкарлатюк К.І. Завдання та методи тренінгу професійного самофутурування студентської молоді
Яцюк Н.О. Роль студентського самоврядування у професійному становленні майбутніх психологів
Ящук І.П. Формування соціальної компетентності молоді в умовах вищого навчального закладу

Доробки молодих науковців
Бельська І.В. Особливості розуміння гендерної ідентифікації у підлітковому віці
Богдюк М.О. Роль Інтернету у навчальній діяльності студентів
Бурко Л.В. Психологічні аспекти діяльності фармацевта
Вовкодавець А.В. Вплив рівня емоційної стійкості особистості студентів на результативність їх навчальної діяльності

Вознюк Ю.С., Психологічні механізми самоствердження юнаків
Волошин М.М., Назарець Л.М. Аналіз взаємозв'язку тривожності та навчальної успішності студентів
Герман І.П. Соціальний статус як чинник виникнення міжособистісних конфліктів у юнацькому віці
Дзюбак О.В., Назарець Л.М. Психологічний аналіз професійної самореалізації студентів
Клубок Ю.О. Самостійність як соціально-психологічний феномен
Корнійчук В.В. Розвиток міжособистісних відносин у молодшому шкільному віці
Кузьмік Т.О. Психологічні особливості ставлення жінок до своєї зовнішності
Курдибаха О. Особливості формування гендерної ідентичності підлітків у спілкуванні з однолітками
Луцик Г.О. Особливості підготовки майбутніх психологів до роботи з неповнолітніми правопорушниками
Мазурець В.Ю. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у підлітків
Марчук В.С. Психологічні особливості життєвих домагань майбутніх психологів
Мороз Т.Т. Причини виникнення і перспективи попередження підліткової важковиховуваності
Навозняк Л.Л. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами фольклору
Нестерук Л.В. Взаємозв'язок статусних характеристик підлітків та їх схильності до узалежнень
Окач В.М. Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків
Петренко С.В., Шахрайчук М.Й. Автоматична інформаційна система управління навчальним процесом і розвиток професійної компетентності магістрантів
Родзяк М.М. Психологічний аналіз емоційних переживань вагітних жінок
Солтис Г.М. Психологічні особливості мотивації студентів до навчальної діяльності
Талайчук Т.М. Психологічні особливості впливу реклами на свідомість людини
Усик В.С. Вплив партнетських пологів на особливості психологічного клімату сім'ї
Целюк Л.Т. Когнітивно-стильові особливості розуміння тексту студентами – філологами
Яблонська М.М. Сучасна реклама та її вплив на розвиток учнів початкової школи
Відомості про авторів

ПЕРЕДМОВА

Становлення сучасної вищої школи передбачає інтенсифікацію програм гуманізації та гуманітаризації освітнього простору. Важливу роль у цьому процесі належить психологічній науці, яка покликана забезпечити перехід до нового типу навчання і виховання майбутніх фахівців, вибудованого за законами психологічної реальності. Психологічний супровід освітніх процесів має багаті традиції, широкий спектр змістових напрацювань, відпрацьовані технології, апробовані форми впливу. Унікальна роль у цьому процесі належить науковим пошукам, що здійснюються на теренах вищих навчальних закладів. Вони мають як теоретичне, так і безпосередньо прикладне значення.

Відкриття нового психологічного часопису у Рівненському державному гуманітарному університеті створює можливість для інтенсифікації наукових досліджень, їх наближення до освітнього простору, стимулювання наукової діяльності студентства. Перший випуск наукового збірника «**Психологія: реальність і перспективи**» присвячений висвітленню проблем професійного і особистісного розвитку молоді у процесі вузівського навчання. Теоретичні та експериментальні матеріали, які вміщені у збірнику, обговорювалися на Всеукраїнській науково-практичній конференції «**Розвиток професійної ідентичності у процесі вузівського навчання**». В обговоренні проблеми взяли участь науковці з провідних навчальних та наукових установ країни: Інституту психології ім. Г. С. Костюка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Волинського національного університету імені Лесі Українки, Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Національного медичного університету ім.О.О.Богомольця, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

У збірнику передбачено видання робіт молодих науковців: магістрів, аспірантів. Їх наукові пошуки викладено у розділі «Доробки молодих науковців».

Ініціатором видання часопису виступає кафедра вікової та педагогічної психології РДГУ. Частота виходу збірника два рази на рік.

Редакційна колегія запрошує науковців і практиків у галузі психології взяти участь у подальших випусках наукового збірника.

Доктор психологічних наук,
професор **Р.В. Павелків**

УДК 159.923.2

С.Д.МАКСИМЕНКО

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. *З урахуванням сучасних наукових даних в контексті генетичного підходу автор обґрунтовує психологічну структуру особистості, яка складається з п'яти окремих підструктур (а саме - біопсихічної; індивідуальних особливостей психічних процесів; досвіду; спрямованості; здібностей), а також трьох динамічних одиниць - "внутрішнього світу особистості", "характеру", "психічних станів". Теоретично аналізується провідний принцип взаємозв'язку між підструктурами в структурі особистості - принцип з'єднання.*

Ключові слова: *структура особистості, система, підструктура, принцип з'єднання, біопсихічна підструктура, індивідуальні особливості психічних процесів, досвіду, спрямованості, здібності, внутрішній світ особистості, характер, психічні стани.*

Постановка проблеми. Психічні явища людини не існують, насправді, окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок - психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей даної цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини і є те, що утворює особистістю.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

Л.І.Божович визначає особистість як «такий рівень розвитку людини, який дозволяє їй керувати і обставинами власного життя, і самою собою» [5]. В різних підходах обов'язково відзначається якість саморегуляції і саморозвитку, як фундаментальна для особистості.

Прокоментуємо наше визначення. В ньому підкреслене головне - природа людської психіки - особистісна. Вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. Можна сказати і зворотно: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки. Ми не знаходимо в світі інших форм існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони - втілення особистості. Опредметнення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи у ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості - автора.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває дуже складного устрою. Він має власні закономірності і якості, але поряд з цим в ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в «чистому», так би мовити, вигляді. Насправді ж це завжди - мислення даної конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось «дріб'язковим», стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями, власне, інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, нахили, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я - все це в сукупності і визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології.

Мета: розглянути та проаналізувати теоретико-методологічні проблеми психології особистості.

Виклад основного матеріалу. Отже, визначимо, які існують змістовні (ключові) ознаки особистості – цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція. Розглянемо їх ґрунтовно, оскільки ці якості є складними і внутрішньо суперечливими, а їх розуміння необхідне для дійсного осягнення психології особистості.

Цілісність**.** Особистість, безумовно, являє собою утворення, яке складається з окремих психічних явищ (процесів, станів, властивостей). Але, разом з тим, вона ніколи не є лише сума цих явищ, оскільки особистість не можна зрозуміти в логіці такого собі «додавання розумінь» окремих її складових. Цілісність особистості, насправді, не визначається лише її складовими. Більше того, кожна частина ніколи не існує окремо і самостійно, вона є носієм всієї особистості, а також її відбиттям. Тут важливою видається думка К.-Г.Юнга про те, що цілісність ніколи не „вміщається" в межах свідомості як і будь-якої іншої психічної функції. „Цілісність має не вимірювану плинність, вона більш древня і, водночас, більш молода, ніж свідомість і охоплює його в часі і просторі" [15;47]. Особистість живе, розвивається і формується лише вся, як цілісність. В цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових, і змінюються самі ці складові. Але ці зміни – вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам. Ця унікальна здатність особистості як цілісності відбиватися в її кожній окремій рисі, стосується не лише рис психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину, навіть по фізичним її особливостям, оскільки це особливості - даної конкретної особистості і містять в собі загадковим способом її всю. Щоб впевнитися в тому, що це саме так, прислухаємося до того, що каже з цього приводу чудовий російський філософ О.Ф.Лосєв: «Спостерігаючи гарно знайомий вираз обличчя людини, котру ви давно знаєте, ви обов'язково бачите не просто зовнішність обличчя, як щось самостійне, не просто так, як ви говорите, наприклад, про геометричні фігури. Ви бачите тут обов'язково щось внутрішнє – однак так, що воно дане лише через зовнішнє і це зовсім не заважає безпосередності такого споглядання. Отже особистість є завжди виявлення... Особистість людини не мислима без її тіла, - звичайно, тіла, по якому видно душу... Та й як ще я можу взнати чужу душу, як не через її тіло... Тіло завжди прояв душі, отже, в якомусь сенсі, сама душа... По тілу ми тільки й можемо судити про душу» [10;248]. Далі філософ так само яскраво, просто і переконливо доводить виявлення всієї особистості в міміці, інтонації, русі: «Мені іноді страшно буває поглянути на обличчя нової людини і жахливо буває вдивлятися в її почерк: її доля, минула і майбутня, піднімається цілковито, невблаганно і неминуче» [10;265].

Таким чином, цілісність особистості специфічно охоплює всі структурні і динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості - біологічною, соціальною та духовною. Ця складна дійова інтеграція визначає той факт, що констатувати цілісність як атрибутивну ознаку особистості виявляється недостатнім для її дійсного розуміння. Так, особистість цілісна, але у кожної окремої людини ця

цілісність своя, чимось схожа на інших, а чимось принципово відмінна. Так виходить на світло інша фундаментальна ознака особистості - її унікальність (індивідуальна неповторність). Деякі психологи проблему унікальності розглядають в контексті суперечливої єдності типового і індивідуального в особистості. Насправді, суперечливість ця дещо штучно ускладнюється. Типовим є те, що перед нами - особистість (спрощено кажучи, вона відповідає наведеному визначенню), що вона має всі перераховані фундаментальні ознаки і всі складові частини. Що ж являє собою унікальність особистості? Яка її природа? Відомий персонолог Г.Олпорт зазначав, що «видатною властивістю людини є її індивідуальність. Кожна людина унікальне творіння сил природи. Точно такої ж, як вона, ніколи не було і не буде» [12;217]. Його визначення особистості є відображенням того, що для автора явище унікальності є центральним. «Особистість, – пише Олпорт, – це динамічна організація всередині індивіда тих психофізичних систем, які детермінують характерну для нього поведінку і мислення» [12;236]. Унікальність цілісної структури особистості кожної людини зумовлена двома основними факторами: по-перше, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), а, по-друге - постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми. І, між тим, особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін. Незавершеність важливий параметр особистості, який притаманний їй однаково як на початку життєвого шляху, так і на завершальному його етапі.

Наступна фундаментальна якість особистості - її активність. У вітчизняній психології активність розглядається як антитеза реактивності (реакція - акція /поведінка/ у відповідь на подразнення). Звісно, принцип реактивної поведінки, в цьому сенсі, зберігається у людини протягом всього життя, вже хоча б тому, що за цим принципом діє організм. (Нагадаємо, що реактивність поведінки провідний принцип біхевіористичних уявлень). Але особистість відрізняється саме тим, що поряд з реактивною, переважаючою стає активна поведінка, тобто поведінка, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами. Дана особливість відзначається в багатьох теоретичних уявленнях. Так, З.Фрейд говорить про «принцип реальності» в поведінці всупереч «принципу задоволення». В останньому випадку мається на увазі поведінка, що виникає у відповідь на інстинктивну потребу, коли не враховуються ні зовнішні, ні внутрішні обставини (Л.С.Виготський вдало називає таку поведінку «поведінкою в обхід особистості»). Поведінка за «принципом реальності» є усвідомленою і зваженою, це поведінка за інтенцією Его. А.Адлер для того, щоб підкреслити здатність особистості до визначення власної поведінки, вживає термін «креативне Я». Кожна людина, вважає Адлер, може здійснювати минаючи свідому регуляцію, спонукати людину до здійснення вчинку. На цьому етапі поведінка набуває вигляду мимовільної. Людина, наприклад, може не роздумуючи, миттєво кинутись на захист іншого або з ризиком для життя відстоювати власні уподобання [1]. Таку поведінку Л.І.Божович називає «постдовільною». Вона є результатом взаємодії в кожній ситуації внутрішніх особистісних структур, самої ситуації і системи загальнолюдських цінностей і смислів, прийнятих даною людиною. Ми бачимо тут розвиток по «спіралі»: поведінка ніби й не регулюється, але відповідає загальнолюдським принципам гуманізму. Таким чином, розвиток довільності (активності) «розширює» особистість до духовних скарбів цивілізації.

Суттєвою ознакою особистості є її здатність до вираження власного внутрішнього змісту. Мова йде про принципово творчу сутність особистості і її становлення.

«Особистість, якщо Вона є, - підкреслює О.Ф.Лосєв, - взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою» [11;145]. Виразне існування, тобто, особистісне існування, за Лосєвим, є завжди синтезом двох планів буття - внутрішнього і зовнішнього. Зовнішнє буття особистості - це її вигляд, лик, те, що сприймається іншими. Внутрішнє ж - це сутнісне, осмислююче і те, що припускається. Ми сприймаємо особистість, але вже в цьому акті якось охоплюємо і враховуємо те, чого «не видно», але що виражається з глибини. «Термін «вираження» вказує на певне активне спрямування внутрішнього в бік зовнішнього, на деяке активне самоперетворення внутрішнього у зовнішнє» [11;145]. Якщо особистісне буття є виразним, це означає, що особистість має внутрішню і зовнішню сторони, вони знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє (якщо домінуючим буде зовнішнє, перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей, функціонер або «гвинтик»). Виражаюча активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, в якому вона зустрічається з соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується як засвоєння і виконання великої кількості соціальних ролей. Утворюється так званий рольовий шар структури особистості. Рольова поведінка, наприклад, професійна, може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. Тоді особистість обезличується, інволюціонує. Розвиток же полягає в тому, що виразність «проходить» через шар соціальних ролей і особистість, її сутність відбивається на поведінці і на продуктах діяльності. Якщо говорити про професійну діяльність, то в цьому випадку ми маємо сутність майстерності. Майстер - професіонал, який не просто правильно виконує трудові операції, він у них, а також у продукт праці втілює власну особистість. Взагалі, є сенс говорити про особливу людську потребу втілення себе в цьому світі. Становлення особистості багато в чому визначається розвитком цієї потреби. Традиційно в філософії ця потреба і відповідна, породжена нею активність описується категорією «опредметнення». Людина в своїй діяльності постійно ніби «розчиняє» культурні й природні предмети і явища, переводячи їх тим самим у власні особистісні сутнісні сили (розпредметнення). Але вона в той же час втілює ці сили в зовнішній світ. «Це закарбування живої активності як процесу життя людських сутнісних сил в предметі, - зазначає Г.С.Батіщев, - це перетворення логіки дій суб'єкта у власне предметно-зафіксоване зображення і віднаходження суб'єктом своєї дійсності в об'єктах, які несуть на собі і зберігають образ його діяння, є опредметнення» [3;99]. Людина опредмечує себе як індивідуально-неповторне соціальне ціле, як своєрідну тотальність своєї соціальності. «Результат її опредметнення є її твір» [3;100]. Твір є те, що робить наше життя і нашу особистість вічними. (Причому, твір тут слід розуміти широко, це є, фактично, все, що залишає поруч з собою і після себе людина). «Істинне буття людини ... є її дія, - писав Гегель, - в останній індивідуальність дійсна лише твір слід вважати її істинною дійсністю» [6;164].

Розвиток вираження – втілення особистості становить гостру педагогічну проблему. Як переконливо показав О.С.Арсеньєв [2], в педагогічному процесі з цілі розвитку творчості (вираження, опредметнення) і традиційні задачі навчання і виховання - є антиномічними. Педагогічна система як відображення системи державної має на меті, перш за все, адаптувати дітей до наявних соціальних умов життя. Це відбувається через пригнічення виразності (шар соціальних ролей придушує виразність). Цим досягається органічне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми, розвиток креативності дітей і дорослих залишається глобальною проблемою сучасної світової освіти.

Серйозним є питання сфер вираження особистості. Людина сучасного світу може втілювати себе у виробничій сфері, художній або науковій творчості, в системі комунікації. Питання вибору особистістю сфери реалізації себе є також

проблемою навчання і виховання. В теоретичній психології існує оригінальна гіпотеза В.В.Давидова про сполучальний розвиток різних сторін свідомості людини. Вибір суб'єктом сфери своєї реалізації (втілення) визначається, згідно цієї гіпотези, особливим психологічним механізмом, який полягає у можливості особистості самій вибирати предмет власної активності. Наприклад, при сприйманні музичного твору (акт, безумовно, креативний) можуть виражатися різні «сутнісні сили» особистості, в залежності від того, предметом якої діяльності робить музичний твір суб'єкт сприймання: учбової (коли він вчиться чомусь на даному еталоні), пізнавальної (якщо сприймає, скажімо, мистецтвознавець), моральної (якщо предмет сприймання - виховний потенціал твору), утилітарної (якщо сприймання відбувається виключно задля розваги і відпочинку). Гіпотеза Давидова [13], а також доповнююча її концепція гетерогенності розумових процесів П.Тульвісте [13], безумовно, є у прогностичними і цікавими. Але слід визнати, що, навіть за умови їх прийняття залишається питання про причини саме такого опредметнення (втілення). Тут аж ніяк не можна обмежуватися вихованням, а слід враховувати і власне організмічні (індивідуально-типологічні) особливості людини, адже схильність її до певної діяльності насправді багато в чому визначається ними.

Наступна сутнісна ознака особистості – її принципова незавершеність. М.М.Бахтін свого часу писав: «... не можна перетворювати живу людину на безголосний об'єкт заочного завершеного пізнання. В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню» [4;255]. Мова йде про незавершеність «внутрішньої» особистості людини.

Ф.М.Достоєвський, формулюючи мету своєї творчості, зазначав: «При повному реалізмі знайти в людині людину... Мене називають психологом: не правда, я лише реаліст у вищому сенсі, тобто зображаю всі глибини душі людської» [7; 373]. Йдеться про те, що в стані дійсної особистісної активності, «на порозі» справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини («вершини», - сказав би Л.С.Виготський) особистісної природи. Достоєвський недаремно відмовляється від психології: сучасна йому (та й нинішня) наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка у вигляді потенційного стану відпочатково зумовлює особистість як можливість, далі, по життю, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину дійсно до кінця незбагненною і нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи. Незавершеність це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

Здатність до саморегуляції поведінки - ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їхньої роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їхня дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які управляються свідомо самою людиною. Першим з відомих є механізм вольової регуляції поведінки. В ситуації боротьби різних, а часто - й протилежних, мотивів, вольове зусилля забезпечує вибір і безконфліктний подальший життєвий рух. Виникнення такого механізму є справжнім і значним надбанням особистості. Але, виявляється, що він лише частково полегшує стан невизначеності і протистояння. В експериментах доведено, що внутрішнє протистояння мотивів після вольової дії зовсім не припиняється і стан психологічного комфорту, як правило, не виникає (дуже яскраво це описує теорія когнітивного дисонансу). Напруга і внутрішня конфліктність супроводжує дію даного механізму весь час. Чому ж, в такому випадку, існує багато ситуацій, коли напруження дійсно спадає і особистість виявляється самовідрегульованою. Дійсно, таких ситуацій - більшість, адже інакше ми б всі були невротиками. А можливим це виявляється тому, що саморегуляцію здійснюють зовсім інші, складні і потаємні механізми. Деякі з них дослідила Б.В.Зейгарник [8]. В основі цих механізмів лежить особливе переживання, яке автор розуміє як активну діяльність (проживання) по породженню нових життєвих смислів. Залучення додаткових смислів відбувається за рахунок розширення усвідомлення і виявлення нових контекстів діяльності. Це призводить не до загострення і придушення конфлікту, а до гармонізації сфери інтенцій. Механізм, що діє при цьому, являє собою, за словами Зейгарник, «рефлексивне відчуження негативного смислу та включення дії в більш широкий смисловий контекст» [9;124]. Отже, ми бачимо, що процес саморегуляції передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою якої є їх усвідомленість.

В системі інтеграції особистості можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції: базальна емоційна саморегуляція; вольова саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція.

Тепер цілком закономірно постає проблема смислу. На певному етапі свого розвитку людина зустрічається з новим для себе переживанням - стражданням, від відчуття внутрішньої порожнечі і недостатності смислу життя. Це так званий екзистенціальний вакуум. Поява цього переживання означає для психолога дуже позитивну, як це не дивно, річ - у людини з'явилося прагнення відкрити сенс життя. Це прагнення В.Франкл [14] назвав фундаментальною мотиваційною силою людини. Нам необхідно віднайти смисл буквально у всьому - в подіях, в поведінці інших людей, власних переживаннях. Існує також поняття вищого, життєвого або екзистенційного смислу, яким особистість прагне наділити життя людини, - страждання, смерть, кохання та інші термінальні цінності. В.Франкл пише: «Прагнення знайти смисл - первинна сила в житті людини. Цей смисл є унікальним і специфічним для кожної людини і може бути здійсненим тільки нею самою; тільки тоді стає значимим те, що воля задовольняє прагнення людини до смислу» [14;154]. Відкриття смислу означає відкриття особистості до зовнішнього світу. Це дуже важливий, кардинальний і зламний момент людського існування: людина перестає знаходитися лише всередині власного Я, лише всередині житейських ситуативних інтересів - вона виходить за конкретну ситуацію і стає людиною всього світу. Тут, ми бачимо, перетинаються лінії інтеграції і взаємовідносин зі світом - світ перестає бути «напроти» людини, і навпаки, вона опиняється всередині світу, «огортається» ним і споріднюється з ним.

Цікавою є заочна дискусія В.Франкла з А.Маслоу та К.Роджерсом з приводу того, що є головнішим в житті і розвитку особистості - смисл чи самоактуалізація. В.Франкл аргументовано доводить, що самоактуалізація (як прагнення людини стати тим, ким вона, в принципі, може стати) є лише моментом, аспектом прагнення людини до життєвого смислу, і отже -центральним напрямом розвитку особистості є відкриття смислу. Разом з тим, абсолютна більшість сучасних теоретиків психології особистості притримується саме позиції Маслоу і Роджерса, вважаючи, що саме самоактуалізація є магістральною лінією розвитку особистості. При цьому якось не приділяється уваги тому, що оці терміни: «саморозвиток», «самоактуалізація», «самоздійснення», «самореалізація» - коріняться в ортодоксальному юнгіанському психоаналізі. І всі вони є синонімами юнгівської «індивідуації», адже «самоактуалізуватися» - в дійсності зовсім не означає «актуалізувати

самого себе». А означає це - «актуалізувати замість», тобто дійсне під- а потім і надсвідоме підґрунтя людської особистості. Ми вже бачили, що подібні уявлення відносяться до концепції «розгортання» особистості. Заперечень нема - це красиві, приємні і стрункі теорії, але ж вони, на жаль, ненаукові. Це, швидше, філософсько-культурологічні побудування. В дискусії Франкла з Роджерсом і Маслоу неправі всі. Адже вони шукають центральне і суттєве не в об'єкті дослідження (особистості), а в своєму уявленні про цей об'єкт. Але ж це - речі зовсім інші. Якщо ж говорити про особистість, яку треба вивчати, тобто, про живу конкретну людину, то для неї центральним є весь життєвий шлях і все що на ньому є - першочергове, домінантне і надсуттєве - від конфлікту на роботі до екзистенційних проблем смислу буття.

Висновок. Отже, ми й вважаємо, що науковий підхід до проблем розвитку особистості мусить адекватно відбивати цей процес, а не придумувати його. Саме в такій постановці нам здається, що логіка, яка тут запропонована, можливо й не така красива і стрункa, але вона є більш наближеною до реального життя людини. Разом з тим, значний інтерес до теорій самоактуалізації не можна замовчувати і не враховувати. Важлива саме логіка цілісного підходу. Адже ніхто не сперечається з тим, що, скажімо, процес самоактуалізації, або формування Я-концепції, або пошук смислу життя - є дуже важливими моментами життя особистості. Але вони - саме моменти і в цьому вся справа! Одна логіка - вивчати розвиток особистості, як цілісний процес, що йде по окремим лініям, і бачити в цьому процесі важливі і суттєві моменти. І зовсім інше - взяти штучно якийсь момент, зробити його центральним і сказати, що це і є вся особистість, а її розвиток є розвитком виключно даної структури, з урахуванням його впливу на інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Класс. – 331 с.
2. Арсенье А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / А.С. Арсенье // Философско-психологические проблемы развития образования [Под ред. В.В. Давыдова] – М.: Педагогика, 1981. – С. 54-73.
3. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип Г.С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73-144.
4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1979.
5. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
6. Гегель Г. Сочинение / Г. Гегель. – М.: Наука. – Т. 4. – 1963.
7. Достоевский Ф.М. Искание и размышления / Ф.М. Достоевский. – М.: Советская Россия. – 1983.
8. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник // Психол. журнал. – 1989. – № 2. – С. 122-132.
9. Зейгарник Б.В. Теория личности К Левина / Б.В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1981. – 116 с.
10. Лосев А.Ф. Логика символа / А.Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 247-274.
11. Олпорт Г. Личность в психологии Г. Олпорт. – М.: КПС, СПб: Ювента, 1982. – 325 с.
12. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
13. Тульвисте П. О теоретических проблемах исторического развития мышления / П. Тульвисте // Принципы развития в психологии [Под ред. Л.И. Анцыферовой]. – М.: Наука, 1977. – С. 81-103.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 364 с.
15. Юнг. К.-Г. Человек и его символ / К.-Г. Юнг. – М., 1997. – 367 с.

Резюме. *С учетом современных научных данных в контексте генетического подхода автор обосновывается психологическую структуру личности, которая состоит из пяти отдельных под структур (а именно – біопсихической; индивидуальных особенностей психических процессов; опыта; направленности; способностей, – а также трех динамических единиц – "внутреннего мира личности", " характера", "психических состояний"). Теоретически анализируется ведущий принцип взаимосвязи между под структурами в структуре личности – принцип соединения.*

Ключевые слова: *структура личности, система, подструктура, принцип соединения, біопсихическая подструктура, индивидуальные особенности психических процессов, опыта, направленности, способности, внутренний мир личности, характер, психические состояния.*

Summary. *Taking into account modern scientific information in the context of genetic approach an author is grounded psychological structure of personality which consists of five separate under structures (namely – b³opsikhicheskoy; individual features of psychical processes; experience; to the orientation; capabilities, – and also three dynamic units – "internal world of personality", " character", "mental conditions"). In theory leading principle of intercommunication is analysed between under structures in a structure by structures in the structure of personality is principle of connection.*

Key words: *structure of personality, system, fine-tuning, principle of connection, bopsikhicheskaya fine-tuning, individual features of psychical processes, experience, orientation, ability, internal world of personality, character, mental conditions.*

УДК 159.923.2

Ж.П. ВІРНА

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ЖІНКИ

Резюме. *Теоретичне обґрунтування аксіологічного проекту соціальної зрілості жінок доповнено емпіричною експлікацією положення, що соціальна зрілість як інтегративне психологічне утворення за своїми ознаками характеризує людину як суб'єкта діяльності, а зміст соціальної зрілості залежить від соціального досвіду жінки та від соціально-професійної самореалізації, що виражається у дієвому ставленні до основних цінностей життя і професійної культури, які є значущими цінностями для жінки.*

Ключові слова: *соціальна зрілість, аксіологічні пріорітети, особистісний розвиток, самоактуалізація, жінка.*

Постановка проблеми. В умовах прискорення змін оточуючого світу в усіх сферах – економічній, соціальній, технічній, духовно-моральній - підвищуються вимоги до особистості, її гармонійного розвитку, що передбачає адаптацію до складних швидкозмінюваних умов життя, здатність до прийняття всієї різноманітності оточуючого соціального й культурного світу, успішну особистісну та професійну самореалізацію. Одним із вирішальних факторів, що сприяє встановленню гармонійних відносин людини із світом, є її особистісна зрілість, рівень розвитку якої визначає світоглядну, наукову, етичну, правову та політичну, духовно-моральну культуру, яка пробуджує у людини совість і відповідальність за результати своєї діяльності.

Проведений аналіз психологічних досліджень проблеми особистісної зрілості свідчить про відсутність чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему показників, за якими можна було б визначити рівень досягнення людиною особистісної (чи то соціальної) зрілості. Найбільш вдали варіантом такого дослідження є вивчення аксіологічних показників особистісного дозрівання людини, а нашому випадку сучасної жінки.

Підставою вважати такий варіант ґрунтовним і актуальним є думка про те, що саме масштаб аксіологічних пріоритетів – це і є показник особистісного розвитку жінки. Адже лише реально проживши життя, усвідомивши загальні цінності, людина вдосконалюється, самоактуалізується, долаючи пасивність та випадковість свого існування. Крім того, доцільність дослідження аксіологічних пріоритетів як показників соціальної зрілості зумовлена актуальними запитами практичної психології.

З метою підтвердження висунутого припущення, що соціальна зрілість як інтегративне психологічне утворення за своїми ознаками характеризує людину як суб'єкта діяльності; та зміст соціальної зрілості залежить від соціального досвіду жінки та від соціально-професійної самореалізації, що виражається у дієвому ставленні до основних цінностей життя і професійної культури, які стали глибоко значущими цінностями для жінки, було розроблено процедуру емпіричного вивчення проблеми.

Найважливішим моментом виявився підбір діагностичних засобів вивчення автобіографічних фактів життя. Теоретичним підґрунтям звернення до вивчення автобіографічних фактів виступило твердження, що особистість справжньою робить її «історія». Події минулого фіксуються у пам'яті. Пам'ять володіє реконструктивними, продуктивними властивостями, вона зберігає ієрархію смислів, які при відтворенні набувають форму актуального переживання, перцептивного образу, думки або моторної програми. Автобіографічна пам'ять кожний момент часу реконструює самоідентичність особистості засобом фіксації, збереження, інтерпретації та актуалізації значущих автобіографічних подій і станів. Найоптимальнішим варіантом вивчення автобіографічних фактів життя є методика «Психологічна автобіографія» О.Ю.Коржової [1], розроблена для оцінки ситуаційних особливостей життєвого шляху особистості.

Орієнтуючись на загальновизнані положення психології щодо визначення соціальної зрілості людини як інтегративного психологічного новоутворення, що характеризується адекватною самооцінкою особистісних якостей, відповідальністю поведінки, ціннісним ставленням до професійної діяльності, наявністю соціально-ціннісних установок спілкування, готовністю до особистісного удосконалення, слід було б деталізувати ціннісну сферу людини. З цією метою використовувалась методика вивчення ціннісних орієнтацій Д.О.Леонтьєва [2], яка доповнює діагностичний інструментарій М.Рокіча в дослідженні ціннісних орієнтацій особистості. Вибірку дослідження склали жінки віком 35-45 років, які мають різний соціальний статус (такі, які працюють і не працюють, заміжні і розлучені) (n=36).

Виходячи з твердження, що зміст соціальної зрілості є залежним від віку, адже у ході онтогенетичного розвитку збільшується соціальний досвід людини, та від соціально-професійної самореалізації, що виражається у дієвому ставленні до основних цінностей життя і професійної культури, які стали глибоко значущими цінностями для людини), нами було здійснено аналіз ціннісних орієнтацій, які складають аксіологічний проект розгортання життєвого шляху випробуваних жінок у переживанні ними подій, які за своїм змістом дають змогу їх визначення як соціально значущих у соціальному дозріванні особистості. А саме: група А – жінки, які працюють і професійну діяльність яких можна вважати як кар'єрно успішну (n=2); група Б – жінки, які працюють не за фахом (n=11); група В – жінки, які тимчасово працюють на непостійному місці роботи (n=5).

Центральною думкою щодо вивчення названих специфічних особливостей професійної реалізації жінки була думка про те, що людина користується та звертається до фактів свого соціально-професійного життя, коли як правило, для неї значущим професійне зростання та соціальна реалізація. Досліджуваним жінкам був запропонований комплекс діагностичних методик. Їх інтерпретація здійснювалась у форматі порівняльного аналізу. З метою визначення відмінностей щодо детермінації автобіографічними подіями соціально-професійного становлення, було проведено порівняльний із групою досліджуваних жінок, які позбавлені соціально-професійної реалізації (група АА – жінки не працюють на даний час (n=7); група ББ – жінки, які знаходяться у декретній відпустці по догляду за дитиною (n=5), та група ВВ – жінки, які є домогосподарками (n=6)).

Проведення методики "Психологічна автобіографія" суттєво визначило психологічну характеристику досліджуваних жінок. Узагальнення проведеного аналізу автобіографічних вимірювань досліджуваних жінок можна звести до таких положень: 1) за продуктивністю (кількість подій життя) сприйняття образів життєвого шляху, досліджувані груп А, Б та В демонструють більшу кількість радісних минулих та майбутніх подій, а розподіл показників сумних подій (як в минулому так й в майбутньому) демонструє їх рівномірний розподіл в усіх групах досліджуваних жінок; 2) оцінка значущості життєвих подій досліджуваних жінок у їх «вагових» характеристиках відрізняється в групах А, Б та В за минулими радісними подіями, а оцінка значущості сумних подій в минулому та майбутньому в усіх експериментальних групах виявилася однаково вираженою; 3) сила впливу подій характеризується превалюванням минулих та майбутніх радісних подій в усіх групах; за показниками ретроспекції та антиципації життєвих подій досліджуваних жінок середньогруповий розподіл показників демонструє вищий рівень реалізованості життєвих подій у групах за їх хронологічним зростанням, що фактично пояснюється віковим діапазоном вибірки; 5) типова та видова диференціація змісту подій досліджуваних жінок показали типову схожість життєвих подій досліджуваних, але кардинальну видову відмінність між групами А, Б та В, де домінують події соціального та особистісного характеру та групами АА, ББ та ВВ, де домінують події матеріального змісту.

Після аналізу автобіографічних фактів життя досліджуваних жінок було проаналізовано зміст їх ціннісних орієнтацій за допомогою методики Д.О.Леонтьєва. Аналіз змісту термінальних (тих позитивних рис, які проявляються в поведінці) та інструментальних (цілі, до яких прагне людина) цінностей досліджуваних жінок проводився у кожній експериментальній групі. Процедура фіксації вміщує у собі не тільки визначення модальності цінностей, але й відсотковий рівень їх вираження в кожній з груп. Зафіксовані відмінності у змісті термінальних та інструментальних цінностей в експериментальних групах

мають значуще кількісне підтвердження. Після визначення рангової позиції цінностей в кожній з експериментальних груп, було підраховано середнє арифметичне значення рангу. Коефіцієнт Спірмена (rs) дав змогу виміряти близькість міжгрупової ієрархії цінностей у кожній експериментальній групі. Критичні значення коефіцієнта Спірмена при n=18 - rs =0,41 при p =0,05 та rs =0,55 при p=0,01.

Отримані результати показують, що існує позитивний кореляційний зв'язок у розподілі групових значень рангових позицій термінальних та інструментальних цінностей між групами А, Б та В та відповідно між групами АА, ББ та ВВ, що свідчить про близькість розподілу цінностей досліджуваних жінок; а також негативний кореляційний зв'язок між групами А, Б та В та групами АА, ББ та ВВ, що підтверджує несхожість розподілу цінностей (таблиця 1).

Таблиця 1.

Розподіл показників рангової кореляції (rs) за результатами методики вивчення ціннісних орієнтацій

експериментальні групи						
	Група А	**Група Б**	**Група В**	**Група АА**	**Група ББ**	**Група ВВ**
термінальні цінності						
Група А		0,45	0,50	-0,61	-0,46	-0,50
Група Б			0,52	-0,52	-0,57	-0,45
Група В				-0,33	-0,46	-0,44
Група АА					0,60	0,57
Група ББ						0,47
інструментальні цінності						
Група А		0,33	0,57	-0,62	-0,48	-0,38
Група Б			0,42	-0,49	-0,39	-0,60
Група В				-0,56	-0,41	-0,44
Група АА					0,35	0,34
Група ББ						0,55

Якісний аналіз %-го розподілу термінальних та інструментальних цінностей, оцінка їх життєвої реалізованості досліджуваними жінками експериментальних груп та коефіцієнт рангової кореляції як міра схожості ціннісних ієрархій в кожній експериментальній групі продемонстрували тенденційну закономірність їх прояву.

Експериментальні групи А, Б та В виділяються домінуванням таких *термінальних цінностей*, які виражають прийняття інших (група А) та значення професійної реалізації (групи Б та В) для жінок. Експериментальні групи АА, ББ та ВВ демонструють безпосереднє емоційне світосприйняття (групи АА та ББ) та цінності індивідуального життя (група ВВ). Отже, можна зробити висновок, що досліджувані експериментальні групи А, Б та В більш дисципліновані й старанні, вони вміють тримати слово і не відступати перед труднощами, їх почуття обов'язку реалізується у вираженій працелюбності та показниках продуктивності роботі. А цінності груп АА, ББ та ВВ на фоні вміння логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення, позбавлені вмінь розуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї та звички інших.

Що стосується закономірностей прояву *інструментальних цінностей*, в експериментальних групах А, Б та В домінують цінності міжособистісних відносин (група А), професійної реалізації (група Б) та цінності абстрактного характеру (група В); в експериментальних групах АА, ББ та ВВ – цінності самоствердження (група АА), цінності індивідуалізму (група ББ) та цінності особистого життя (група ВВ). Отже, можна зробити висновок, що досліджувані експериментальні групи А, Б та В більш прагнуть до професійного удосконалення через розширення своєї освіти, світогляду і загальної культури через переживання емоційної наповненості життя. А досліджувані експериментальної груп АА, ББ та ВВ більш комфортно себе відчувають через переживання внутрішньої гармонії, свободи від внутрішніх протиріч, сумнівів засобом максимально повного використання своїх можливостей, сил і здібностей.

Отримані результати автобіографічних фактів та термінальних і інструментальних цінностей досліджуваних жінок, пояснюють об'єднання різноманітних, а інколи й суперечливих властивостей людини. Проведене емпіричне дослідження аксіологічної детермінації соціальної зрілості жінок зактуалізувало проблемні питання ефективного соціального становлення особистості. Дана категорія досліджуваних жінок має особливості, і в першу чергу, це особливості, які характеризують рівень їх соціальної адаптованості. Адже є добре відомим, що процеси гендерно-рольової соціалізації жінок мають свої особливості. Для жінки, згідно з історично сформованими патріархальними стереотипами, які незважаючи на суспільний прогрес, ще мають місце в сьогоденні, переважає орієнтація на сім'ю та сімейні цінності, ведення домашнього господарства тощо. Відповідно важливою умовою самореалізації для жінки вважають успішний і вчасний шлюб. Але як показує проведене дослідження успішність жінки не обмежується цим соціальним інститутом, і рівень її життєвої задоволеності залежить від інших факторів (про що говорять емпіричні факти експериментальних груп А, Б та В.

Так, нами відмічено, що за продуктивністю подій цей контингент досліджуваних жінок виділяє більшу кількість радісних минулих та майбутніх подій життя (це стосується й контингенту досліджуваних жінок експериментальних груп АА, ББ та ВВ), але за «вагою» оцінки значущості та сили впливу цих подій вони суттєво є вищими. Це ще раз підтверджує думку В.Нуркової, що автобіографічна пам'ять людина виконує функцію збереження позитивних емоційних переживань, які складають екзістенційне буття людини у теперішньому [3]. Таке відчуття, яке можна охарактеризувати у висловлюванні «Важке життя, але щасливе», складає оптимістичну лінію розгортання автобіографічного масштабу життя цих жінок (про це засвідчують й показники антиципації радісних подій життя). Ціннісні орієнтири життя досліджуваних жінок підтвердили їх життєствердждуючі характеристики у прояві термінальних (цінності прийняття інших та цінності професійної реалізації та інструментальних (цінності міжособистісних відносин, цінності професійної реалізації та цінності абстрактного характеру) цінностей.

Розгляд соціальної зрілості як процесу актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя, повністю підтверджує тезу про те, що актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів. Тією мірою, з якою ці змісти актуалізуються, а так звані автобіографічні події соціально-професійного становлення цьому суттєво сприяють, вони стають психологічними ресурсами, доступними свідомому вольовому контролю та використанню суб'єктом. Процес соціального

дозрівання тісно переплітається з процесом життєтворчості, виступаючи чи то передумовою, чи то результатом останньої. У цьому контексті соціальна зрілість починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

1. Соціальна зрілість формується та усвідомлюється як специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки.

2. У ході становлення соціальної зрілості розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

3. У ході становлення соціальної зрілості викристалізовується компетентність особистості в часі. Вона передбачає таку єдність часової перспективи у свідомості людини, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – лише як сфера цілепокладання, а теперішнє – як єдиний доступний активності часовий вимір.

Таким чином, одним із результатів становлення соціальної зрілості є формування суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем.Соціальна зрілість – це алгоритм сповідування ціннісних орієнтацій людини, які формуються внаслідок взаємодії її соціогенних потреб з цінностями соціального оточення. Ця взаємодія відбувається протягом усього життя особистості, але по-особливому проявляється під час професійної самореалізації. У такий спосіб особистість вбудовується як соціальний суб'єкт у цілісну систему конкретного суспільства. Отже, ціннісні орієнтації є результатом вибіркового засвоєння індивідом суспільних цінностей як стимулів власної поведінки. Ціннісні орієнтації обіймають вищий щабель у системі саморегуляції соціальної поведінки особистості. Вибірковість та дієвість їх досягається завдяки врахуванню індивідуальних інтересів та потреб. Таким чином, кожна особистість керується специфічною системою ціннісних орієнтацій, яка є загальнокультурною за походженням. Саме ця обставина дає змогу робити певні узагальнення.

Проблема успішності особистості в психології традиційно розглядається в контексті її ефективної реалізації в діяльності. Розв’язання цієї проблеми можливе за умов, коли будуть чітко окреслені діяльнісні параметри життєздійснення суб’єкта. Така постановка питання вирішується безпроблемно, коли ставиться акцент на детермінантах успішності діяльності. В той же час, коли актуалізуються аспекти врахування життєвого досвіду людини, який чинить вплив на діяльнісний вияв, то потрібні специфічні критеріальні ознаки успішного перебігу успішної реалізації. На нашу думку, одним із таких критеріїв є наявність позитивного досвіду особистості, який дає змогу охарактеризувати її як *позитивну особистість*.

На фоні існуючих доробок, де вивчається позитивний досвід особистості та її позитивне мислення, надамо визначення позитивної особистості – це людина, яка співзвучна із позитивними станами, вона є істотою з більш високою життєвою енергією, з більш високим рівнем самоактуалізації, що проявляється у творчості та соціумі. Це людина, психічне здоров’я якої дає змогу протистояти можливому негативному впливу ззовні та адекватно використовувати реальні зовнішні можливості, їй властива орієнтація на успіх, висока самооцінка, наявність суб’єктивного контролю за ситуацією, висока активність, яку зумовлено прагненням пізнати свої можливості та реалізувати їх. Уважається, що соціальна детермінація досягнення позитивності забезпечує можливість активності, вибору, відповідальності, а також формування ціннісних орієнтацій, які визначають рівень особистісної активності та спрямованості.

В першу чергу, підкреслимо, що зміст життєвих програм позитивної особистості визначається прагненням до самопізнання та самоздійснення. Тобто ці програми мало чим відрізняються від програм більшої кількості людей, які так само прагнуть значущості та пошуку смислу свого життя. Але, нажаль, не завжди кожна людина може виправдати таке прагнення. Умови, шляхи та засоби не завжди приводять до того, що людина буде переживати наявність смислу та задоволеність від свого життя. Стає зрозумілим одне, що позитивна особистість ніколи не буде шукати «легкі» способи уникнення «сірого теперішнього» свого незреалізованого життя.

Традиційно соціум розглядається у вигляді інстанції, що протистоїть природним бажанням людини. Конфронтація зовнішнього світу з людиною може йти двома шляхами – конструктивним, коли структура та організація зовнішнього світу допомагають особистості набути внутрішньої організації й спрямованості, і неконструктивним, який характеризується створенням табу та внутрішньоособистісної цензури, що призводить до неадекватної поведінки і знижує ефективність діяльності. Таким чином, успішність особистості та її діяльності узалежнюється від характеру взаємодії людини із соціумом у теперішньому. У свою чергу, особливості взаємодії детермінуються раннім досвідом взаємин дитини з оточуючими людьми і світом.

Невідповідність між тим, чого людина досягла, і тим, що їй потрібно завершити й досягнути, виступає джерелом постійного пошуку й активності, особистісного розвитку, самосвідомості і самовизначення, самоактуалізації та самоздійснення. Згідно з таким поглядом на природу людини, її позитивність починає розглядатися як особистісна успішність, якої людина досягає на життєвому шляху, пізнаючи та актуалізуючи свої можливості. У зв’язку з цим проблема позитивності особистості – це й проблема успішності життєвого шляху. Якщо на життєвому шляху відбувається самоактуалізація особистості, то такий життєвий шлях та особистість характеризуються як успішні. Якщо ж людина переживає невдачі в актуалізації своїх потенційних можливостей, то в неї виникає почуття недосконалості, незавершеності того, що могло б бути, виникає невротичне почуття провини і, як наслідок, має місце звуження особистісного розвитку.

Висновки. Соціальну зрілість можна розглядати як вершину розвитку мотиваційної структури особистості. При цьому не слід забувати, що максимальному становленню соціальної зрілості сприяє відповідний розвиток та задоволення потреби в соціальній оцінці, визнанні. Ось чому становлення соціальної зрілості неможливо без етапу конструктивної взаємодії з соціумом через співробітництво та продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Лише така взаємодія є джерелом суспільного визнання, з одного боку, й засобом розкриття власних можливостей, – з другого. Таким чином, усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії з соціумом є умовою інтеграції в суспільство, відповідно й фактором становлення соціальної зрілості.

Особливе значення для конструктивної взаємодії з соціумом має прийняття особистістю відповідальності за власне життя. А автобіографічний масштаб життя людини відображає її загальну схильність приписувати відповідальність за події, що відбуваються в її житті, собі, власній поведінці, здібностям, або оточенню, випадку, долі, обставинам, тобто силам, що непідвладні її управлінню. Автобіографічний досвід людини є глибинним, стійким елементом структури саморегуляції

особистості, що безпосередньо впливає на міру конструктивності її соціальної поведінки, а відповідно й міру соціальної зрілості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коржова Е.Ю. Методика “Психологическая автобиография” в психодиагностике жизненных ситуаций. Методическое пособие / Е.Ю. Коржова. [под ред. Л.Ф. Бурлачука]. - К. : МАУП, 1994. – 109 с.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А.Леонтьев. - М. : Смысл, 1992. - 17с.
3. Нуркова В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности / В.Нуркова. - М. : Изд-во УРАО, 2000. - 315с.

Резюме. *Статья посвящена анализу процесу формирования социальной зрелости женщин.*

Ключевые слова: *социальная зрелость, социально-профессиональная самореализация, итегративно-психологическое образование.*

УДК 159.922

Я.О. ГОШОВСЬКИЙ, Д.Т. ГОШОВСЬКА

ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА

Резюме. *У статті розкриті теоретичні положення генетичної психології у контексті вивчення особистісної і професійної ідентичності педагога. Запропоновані основні концептуальні підходи для задіяння генетичної психології у процес розвитку самосвідомості особистості.*

Ключові слова: *генетична психологія, розвиток, сомосвідомість, педагог, ідентифікація, ідентичність.*

Постановка проблеми. Серед нагальної проблематики модернізації вітчизняного освітнього простору виокремлюється проблемогенний спектр, присвячений необхідності наукологічного осмислення і вивчення феноменології ідентифікації, зокрема набуття/ненабуття особистісної та фахової ідентичності ключовою постаттю всіх едукаційних потуг нашої спільноти – педагогом. Контекст життєіснування та змістове наповнення професійного функціонування майже кожного вчителя передбачає постійне долання різнотипних криз і бар’єрів, які часто вносять хаос у сенсову картину його подальшого професіогенезу, сповільнюючи самоусвідомлення як основного суб’єкта (активатора, мотиватора) освітнього процесу. Істотне накопичення особистісних і фахових деструкцій гостро відчувається якраз на рівні вищої школи, де викладач, відіграючи найрізноманітніші соціально-статусні ролі, повинен залишатися мірилом гуманізму, емпатійності, альтруїзму та інших просоціально потрібних і складно поціновуваних іпостасей. Соціальні трансформації мікро- і макродовкілля стимулюють прояви цілої низки дискомфортних станів, психоемоційне вигорання, міжособистісні конфлікти тощо, які ускладнюють повсякденну фахову діяльність, впливають на її якість, а, загалом, ускладнюють набуття усталеної та гармонійної ідентичності. Блокування вітальної активності через матеріальні фактори, марнування «життєвої енергетики» на різні марудні бюрократичні обмеження вільної і творчої професійної самореалізації блокують і гальмують базальне самоосмислення викладача та впливають на рівень міжособистісно-академічних взаємин.

У такому конгломераті соціально-психологічної невпорядкованості вагомим фактором постає криза ідентичності як ненабуття (або втрата) тих ідентифікаційних моделей, що вибудовуються кожним педагогом упродовж своєї фахової діяльності. Виходячи з наголошених параметрів, вважаємо, що сучасна система освіти нагально потребує професійної психолого-педагогічної оптимізації навчально-виховного процесу, зокрема й насамперед у ракурсі різнобічного вивчення самосвідомості (самоідентифікації) особистості вчителя як головного суб’єкта освітньої теорії і практики [2].

Прогресивні психолого-педагогічні моделі передбачає утвердження особистісно концентрованої освіти й виховання, в центрі уваги якої є людина, що активно усвідомлює себе й самореалізується в процесі творчої діяльності, тобто набуває професійної та індивідуальної ідентичності. Отож і після завершення першого десятиліття зламу тисячоліть психологічна наука відчуває необхідність глибокого вивчення психологічних особливостей, механізмів і детермінант самосвідомості педагога. Підведення фундаментальної парадигми (у нашому випадку – генетичної психології (за С. Максименком)) повинно призвести до віднайдення універсальних, однак глибоко інтимних і неповторних індивідуальних сенсів особистісного самоусвідомлення та самоствердження, особливо ж у професійних вимірах самоактуалізації.

Метою нашого дослідження є вивчення механізмів і закономірностей застосування генетично-психологічної методології у процесі набуття педагогом особистісної та фахової ідентичності.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Професійна ідентичність традиційно розглядається як особистісне й соціально-психологічне утворення, що формується лише на досить високих рівнях оволодіння професією та є стійким узгодженням і усталенням основних елементів професійного процесу. Набуття професійної ідентичності через професійну ідентифікацію та самоідентифікацію трактується як основна мета і результат фахового навчання і всієї професійної підготовки (Г. Балл, Ж. Вірна, О. Єрмолаєва, С. Максименко, І. Остапенко, Р. Павелків та ін.) [1; 3; 4; 5; 6; 7].

Ми дотримуємося поглядів С. Максименка, згідно з якими складні процеси становлення і здобуття ідентичності потрібно вивчати з урахуванням генезису як невпинного розвитку, що сприяє доланню нужди і завдяки механізму ампліфікації (самопідсиленню, збагаченню, поглибленню психічного розвитку людини як умова розвитку її активності, свободи, особистісного вияву в професії, віднайдення себе у змісті педагогічної діяльності) дозволяє особистості самоідентифікуватися в багатьох статусно-рольових функціях і образах [4; 5; 6]. Методологічний зміст генетичної психології, зводячись насамперед до термінологічної домінанти – категорії „розвиток”, концентрує в собі положення про те, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки. Отож психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, ідентифікації з ними, в тому числі у процесі цілеспрямованого навчання і виховання. Вчений відзначає, що „генеза особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності

опосередкованих механізмом інтеріорізації в структурні властивості і якості особистості. Тобто, інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і активізатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості" [6, 306]. Якраз у такому континуумі ми розглядаємо поняття „самоідентифікація" та „ідентичність", тобто набуття педагогом фахової ідентичності може відбутися насамперед завдяки тривалому, творчому, невпинно-рефлексуючому культивуванню механізму самоідентифікації. По суті, лише застосувавши принцип генезису як поєднання розвивальних засобів і технологій, спрямованих на перманентне долання різномодальної нужди, особистість може здобути можливість набути власну базову ідентичність. Цьому сприятимуть засадничі положення генетичної психології , які постулюють принцип аналізу за „одиницями" (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження); принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах). На наш погляд, чи не найхарактернішою ознакою генетично-психологічного підходу до феноменології становлення людської психіки є діалектичний компаративізм, коли у річищі психофізичного розвитку „ускладнюваних структур" відбувається системне порівняльне вивчення онто- й соціогенетичих змін на конгітивно-інтелектуальному, сенсорно-перцептивному, емоційно-регулятивному та інших рівнях. Безперечно, внаслідок такого цілісного підходу феномен особистісної та фахової ідентичності педагога набуває потужного теоретико-методологічного обрамлення і обґрунтування.

У фундаментальній праці з вікової психології відомий український вчений Р. Павелків попри врахування аналітичного тла інших теорій досить часто здійснює трактування універсальних закономірностей розвитку людини якраз крізь призму генетичної психології як однієї з найплідніших теоретико-емпіричних парадигм [7]. Доктор психологічних наук Ж. Вірна, здійснивши різнобічний аналіз проблеми професіоналізації психологів, у річищі генетичної психології вичленовує життєво-стильовий концепт мотиваційно-смислової регуляції, який „дозволяє розглядати такий феномен як актуально-потенційну активність, що локалізується у площині співвідношення функціонального простору та дійової реалізації в зонах актуального і потенційного досвіду особистості" [1, 295]. Дослідниця виділяє механізми функціональної (мотиваційно-спонукальний, емоційно-ситуативний та когнітивний) і перспективної (аксіологічний, рефлексивний, антиципаційний) сфер мотиваційно-смислової регуляції як своєрідної проекції цілісного уявлення про особистість у її життєвому стилі. Тим самим постулюються основні принципи генетично-психологічного підходу до критеріальної організації розвивального навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння та набуття ним ідентичності [1].

Сучасна вітчизняна дослідниця Т. Щербан, аналізуючи крізь призму генетичної психології навчальне спілкування як процес спільної роботи вчителя й учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу, відзначає плідність генетично-розвивальної парадигми в сучасній педагогічній психології. Дослідниця відзначає, що у генезисі навчального спілкування реалізуються здатності вчителя до взаємин з учнями, які мають на меті актуалізацію відношень – перетворення потенційного в кожній людині в актуальне, яке використовується як надбання культури. Звичайно, важливим завданням є набуття ідентичності всіма учасниками комунікативно-перцептивного навчального процесу [8].

Виклад основного матеріалу. Цілісна й багатогранна ідентичність повинна бути одним із базових компонентів психоструктури особистості педагога. Ми виходимо з позицій, що поняття „самоідентифікація" доцільно тлумачити як видове й похідне від базового терміну „ідентичність", тобто насамперед у діяльнісно-функціональному сенсі, як складний і розгалужений механізм набуття особистістю ідентичності, зокрема й професійної. На рівні теоретичної моделі самоідентифікація є сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів: когнітивного, комунікативного, емпатійного, емоційно-вольового та ін. Звичайно, вкрай важливим є врахування конотативного (діяльнісного, функціонального) компоненту, що дозволяє зафіксувати як проявляються індивідуально-психологічні особливості студента університету в навчальній (а згодом й у власній педагогічній) діяльності. Набуття професійної ідентичності через професійну ідентифікацію та самоідентифікацію повинно трактуватись як основна мета і результат фахового навчання і всієї професійної підготовки. Врахування якнайширшого спектру соціально-психологічних детермінант, переведення міжособистісного спілкування з рівня суб'єкт-об'єктних взаємин (комунікативно-інтерактивні складові) на суб'єкт-суб'єктну парадигму (перцептивні складові) сприймання і розуміння вчителями учнів (і навпаки) суттєво покращить рівень адекватності самоідентифікації, а отже й набуття ідентичності.

Окремого наукового статусу набуває дослідження професійної ідентичності у студентської молоді, зокрема упродовж складного й насиченого процесу її професійного навчання, оскільки невирішеність цієї гострої проблеми, тобто ненабуття конструктів фахового самоусвідомлення та ідентичності чи нехтування ними, проявляється в індивідуальних і соціальних вимірах, насамперед у розладах ідентифікації, аморфності самовизначення та розбалансуванні багатьох інших параметрів особистісної психоструктури. Водночас якраз на студентському етапі соціалізації не менш актуальною постає проблема кризи ідентичності, коли відбуваються дуже складні процеси фахової професіоналізації, соціальної адаптації, особистісної самореалізації тощо. Формування впевнених просоціальних перспективних життєвих ліній, побудова власної моделі професійного самоздійснення можливі лише на базі сформованості в молодої людини потужного „балансу ідентичності" як об'єктивного й оптимістичного ракурсу світобачення. Особистісний потенціал студента у визначенні самоідентичності дозволить йому впевнено справитися з проблемами навчально-виховного процесу в університеті, переживаннями упродовж індивідуального розвитку й соціального становлення і, загалом, у формуванні всієї життєвої стратегії. Ми вважаємо, що якраз синтез адекватного самоусвідомлення, позитивної самоакцептації, гармонійного образу Я, збалансованої Я-концепції в молодої людини є запорукою успішного набуття нею ідентичності та вмілого раціонально-емоційного застосування знань, умінь, навичок у досвіді вирішення реальних і потенційних фахових ситуацій та в процесі „кристалізації" справжнього професіоналізму.

Висновки. Теоретико-методологічна база різногалузевих психолого-педагогічних досліджень суттєво збагачується і розширюється, адже генетична психологія дає простір для глибокого й різновекторного аналізу окремих теоретичних та емпіричних парадигм.Теоретичні постулати генетичної психології стають своєрідним філософсько-психологічним обрамленням для численних емпіричних ліній і дають змогу сформулювати нові нестандартні підходи до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень на різних рівнях. Зокрема, системно-генетичний підхід до аналізу психічних явищ (Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко), оперуючи основними принципами історизму, аналізу за одиницями, проектування, моделювання та ін., висувається як універсальна методологічна рефлексія найскладніших психологічних феноменів.

Методологія генетичної психології як сукупність основних концептуальних змістово-семантичних і структурно-функціональних положень відображає гносеологічні шляхи формування й аналізу наукового знання про феноменологію соціально-психологічного становлення особистості. Водночас вона є певною системою методів наукового пізнання складних перипетій психічного розвитку людини, найвідомішим з яких є експериментально-генетичний метод, який часто використовується у багатьох дослідницьких практиках. Тому однією з визначальних рис генетичної психології є те, що крім розгалуженого теоретико-методологічного підґрунтя вона наповнює безпосереднє психологічне дослідження реалістичністю та ефективністю, оскільки дозволяє розробити дієві розвивальні засоби і способи оптимального втілення у практику життєвого й освітнього простору особистості.

Проблема оволодіння професійною ідентичністю є однією з найактуальніших, оскільки успішність усього професіогенезу людини залежить від якості й сформованості ключових конструктів її фахового ототожнення. Загалом, професійну ідентичність найлогічніше розглядати як когнітивний синтез (і похідну) особистісної та соціальної ідентичності, що за умови її набуття дає людині змогу різнобічної самоактуалізації як біосоціальної істоти, зокрема й на рівні професійної самореалізації. Врахування принципових положень генетичної психології дозволить глибоко і багатоманітно пізнати універсальні шляхи і механізми набуття ідентичності, а також сокровенні варіанти того, щоб її невпинно розвивати і не втратити.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003.– 320 с.
2. Гошовська Д. Генетично-психологічний принцип як методологічна засада вивчення професійної ідентичності студентів педагогічного університету / Д.Гошовська // Молодіжна політика: проблеми і перспективи: зб.наукових праць/ наук.ред. С.А.Щудло. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2010. – С.132-138.
3. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – № 2. – 1998. – С.35-40.
4. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
5. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко – М. : “Рефл-бук”, К. : “Ваклер”, 2000. – 319 с.
6. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко: Навч. посібник. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
7. Павелків Р.В. Вікова психологія / Р.В. Павелків: підручн. – К.: „Кондор-Видавництво”, 2011.-469 с.
8. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія / Т.Д.Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

Резюме. *В статье раскрыты теоретические положения генетичекой психологии в контексте изучения личностной и профессиональной идентичности педагога. Предложены основные концептуальные подходы для задействования генетичекой психологии в процесе развития самосознания личности.*

Ключевые слова: *генетическая психология, развитие, самосознание, педагог, идентификация, идентичность.*

Summary. *In the article the theoretical principles of psychology in the context of genetic study of personal and professional identity of teachers. Proposed the basic conceptual approaches for engaging in the process genetic psychology of self-awareness.*

Key words: *genetic psychology, development, self, teacher, identification, identity.*

УДК 159.923.2

А.Б.КОВАЛЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Резюме*. Розглядаються особливості використання методів активного навчання у процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Детально аналізується специфіка і методика використання нетрадиційних форм лекцій.*

Ключові слова*: методи активного навчання, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція з запланованими помилками, лекція з використанням зворотного зв’язку та мозкового штурму.*

Постановка проблеми. Важливою стороною професійної діяльності будь-якого фахівця є постійне поповнення і оновлення знань. Обсяг інформації, необхідний для плідної роботи за фахом, невпинно зростає. Вивчений матеріал швидко втрачає актуальність і потребу оновлення. Тому навчання, орієнтоване лише на запам’ятовування, не може задовольнити сучасні вимоги до фахівця. На перший план виступає проблема формування таких якостей людини, які дають можливість самостійно засвоювати нову інформацію, розвивати вміння та навички, необхідні для виконання діяльності на високому професійному рівні.

Проблема підготовки висококваліфікованих кадрів не може бути ефективно розв’язана в рамках використання традиційних форм і методів навчання. Найслабкішим місцем у традиційних методах навчання є те, що в активному стані перебуває тільки викладач, слухачі ж пасивно сприймають інформацію, тобто навчання має інтелектуально пасивний характер. Традиційні форми і методи навчання передбачають передачу знань, але не завжди формують професійні вміння і навички у майбутніх фахівців. Застосування активних методів навчання веде до активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації й емоційності навчання, формування професійних умінь та навичок.

Метою нашого дослідження є аналіз можливостей застосування активних методів навчання у вищих закладах освіти.

Характерними особливостями активного навчання є:

- вимушена активізація розумової діяльності – той, хто навчається, змушений бути активним незалежно від його бажання;
- тривалий, а не короткочасний, епізодичний характер активності;

- самостійне творче вироблення рішень у процесі навчання, підвищення ступеня мотивації та емоційності;
- постійна взаємодія тих, хто навчається, з викладачами за допомогою прямих та зворотних зв'язків.

Активні методи застосовуються на імітаційних та не імітаційних видах занять. Імітаційні заняття передбачають імітацію предмету навчання або навчальної діяльності (ігрові та неігрові). Неімітаційні найчастіше є традиційні види занять (лекції, лабораторні заняття тощо).

Зупинимося на особливостях застосування активних методів навчання на неімітаційних заняттях, що є найбільш зручним у використанні їх у будь-якому вищому навчальному закладі.

Активізація навчання на неімітаційних заняттях реалізується у вигляді постійно діючих прямих та зворотних зв'язків між викладачем і студентами. Охарактеризуємо основні види активного навчання на неімітаційних заняттях.

1. Проблемна лекція є активним видом навчання у тому випадку, коли в процесі її реально забезпечується самостійна творча робота студентів за допомогою контрольних запитань, обговорення та інших способів. Без такої роботи про активне навчання не може бути й мови.
2. Практичне заняття і лабораторна робота є активними видами навчання, якщо викладач регулярно одержує самостійно здобуті студентами результати, якщо можливі їх аналіз і доопрацювання у разі виявлення помилок і упущень.
3. Семінар і тематична дискусія є активними видами навчання, якщо гарантується залучення всіх студентів як доповідачів або виступаючих.
4. Виконання дипломної або курсової роботи є активним видом навчання, якщо забезпечується належний контроль за самостійною роботою студентів.
5. Виробнича практика є активним видом навчання, якщо студент проходить її на конкретному робочому місці, посідаючи реальну посаду. Без цього практику (науково-дослідну, ознайомчу) розглядати як активне навчання не можна.
6. Використання комп'ютерів і програм, що навчають і контролюють, забезпечує активне навчання тоді, коли гарантується регулярний контроль набутих студентами знань, і стимулює студентів до їх поповнення.
7. Групова консультація є активним видом навчання, якщо весь колектив студентів охоплений творчим обговоренням поставлених питань.
8. Олімпіада або науково-практична конференція є активним видом навчання, якщо забезпечується надійний контроль самостійності підготовки до неї студентів.
9. Науково-дослідна робота студентів є активним видом навчання, якщо при цьому гарантується і контролюється самостійність її виконання.

Нетрадиційні форми лекцій. У всі часи лектор – це людина, яка не тільки передає інформацію, а й впливає на людей за допомогою змісту й сили свого слова. Сьогодні його зусилля повинні бути спрямовані на пошук та організацію активного спілкування в аудиторії і на стимуляцію такого спілкування в аудиторії між студентами. Роль лекції сьогодні – забезпечити спілкування людей в неформальних умовах, у невимушеній ситуації, де головне – довіра і відкритість, наявність особистої позиції і бажання вислухати й зрозуміти позицію іншої людини.

Під яким кутом слід створювати нові форми лекцій? Перш за все виходячи з кваліфікаційної характеристики фахівця, слід відмовитися від монологу на користь тих форм діяльності, в яких бере участь фахівець.

При виборі нових форм лекції можна змінити:

1)структуру й зміст;

2)форму подання матеріалу;

3)поведінку лектора й слухачів.

Лекція-візуалізація

Ця форма лекції передбачає перекодування текстової інформації в графічну. В її основу покладено принцип наочності. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми, теми, привчає студентів користуватися різними знаковими системами. Умовою успішної підготовки лекції-візуалізації є наявність комплекту технічних засобів навчання, особливо графо проектора, і комплексу наочності.Переваги графопроектора полягають в тому, що його використання не потребує затемнення приміщення, дає можливість читати лекцію в аудиторії від 20 до 100-200 осіб, проектувати раніше заготовлені зображення. При традиційних формах лекції сприймається переважно усна мова викладача, студенти засвоюють близько 15% інформації, що подається. Лекція-візуалізація дає можливість використовувати крім слухового аналізатора ще й зоровий, спиратися на образне мислення, в результаті чого засвоюється до 65% інформації. Викладач у даному випадку виступає в ролі коментатора інформації.

При підготовці лекції-візуалізації можуть бути використані різні засоби подання інформації: 1) схема; 2) рисунок, у тому числі й карикатура; 3) діаграма; 4) технічні рисунки; 5) геометричні фігури, а також різні кольори, що сприяють кращому сприйманню поданого матеріалу. Викладач при підготовці лекції повинен зберегти особистий стиль в оформленні матеріалів, а образ, який використовується, має поєднуватися з образом викладача.Яким чином можна створити лекцію-візуалізацію? Викладач після читання лакції в традиційній формі дає завдання студентам підготувати 3-5 наочних матеріалів з даної теми. Це дає змогу студентам оволодіти графічною мовою перекодування інформації.

Лекція-візуалізація має також негативні риси – трудність сприймання матеріалу і його конспектування. Ці труднощі можна подолати таким чином: перед початком лекції кожному студенту роздається весь комплект наочності або ж комплект наочності без тексту і зв'язків так, щоб студентам під час лекції не доводилося креслити схеми, діаграми, рисунки, а тільки записувати зміст.

Лекція-візуалізація найефективніше може бути використана при викладанні узагальнюючих та абстрактних тем, які важко сприймаються в традиційних формах, а також на початку навчання – для підвищення зацікавленості студентів даною дисципліною.

Лекція вдвох

Ця лекція може бути розглянута як міжособистісне спілкування. В цьому плані слід згадати слова Б.Ф.Ломова про те, що специфіка спілкування на відміну від інших видів взаємодії якраз і полягає в тому, що в ньому розкриваються психологічні якості людей. Сказане не означає, що у традиційних формах лекцій монологічного типу не проявляється особистість лектора, але лекція вдвох виявляє особисті якості швидше і яскравіше. Це ставить високі вимоги до лекторів-викладачів, їх інтелектуальної та психологічної сумісності: наявність розвинених комунікативних умінь, здатність до імпровізації, швидкість реакції і високий рівень оволодіння матеріалом.

Лекція вдвох є діяльністю двох викладачів, які читають лекцію з однакової теми і взаємодіють за допомогою проблемно організованого матеріалу як між собою, так і з аудиторією. У діалогу викладачів та аудиторії ставиться проблема й аналізується проблемна ситуація, висуваються та заперечуються гіпотези, розв'язуються протиріччя і знаходяться рішення. Конфліктність у лекції проявляється в незвичайності як самої форми, так і структури подання матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні теорії й практики. Лекція вдвох є ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Останні дістають уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть участь у ньому безпосередню участь. Все забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує у студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

Етапи читання лекції удвох:

1. Вибір теми. Найбільш ефективними є теми дискусійного типу, де можливі різні точки зору, існує історична боротьба думок, а також нудні і складні теми.
2. Вибір партнера. Він передбачає інтелектуальну та психологічну сумісність, приблизно однаковий рівень компетентності, а також уміння думати вголос. Лекція вдвох дає досвідченому викладачеві можливість передати свій досвід викладачеві-початківцю.
3. Розробка сценарію. Визначаються проблеми, тематичні блоки, розподіляється час – кожен повинен говорити не більше 1,5 – 2 хв.

До лекції слід продумати взаєморозміщення викладачів – один до одного і до аудиторії, обов'язково провести репетицію вдвох або перед групою експертів.

В основу лекції може бути покладено принцип взаємодоповнення інформації партнера (міркування вголос) або принцип контрасту, де проявляється плюралізм думок, ведеться дискусія. Викладачі або залишаються на своїх позиціях, або приходять до єдиної точки зору. Форма лекції дає можливість студентам дістати правильне уявлення про те, як вести дискусію, як виробляти правильну точку зору.

Лекція вдвох являє собою міні-гру, що створює емоційне, позитивно забарвлене тло і підвищує зацікавленість студентів. Вона передбачає високу міру імпровізації у поведінці лекторів, виступи яких повинні бути природними і невимушеними. Один з методичних прийомів досягнення мети – введення в лекцію нову для партнера інформацію, на яку той повинен відреагувати. Це створює ситуацію імпровізації, а у студентів викликає довіру і прийняття подібних форм навчання.

Практика застосування лекції вдвох дає змогу відзначити такі її переваги:

- порівняно з традиційною а ту саму тему лекція вдвох дає вищий рівень активності студентів у сприйманні, мисленні й діях;
- будучи лекцією проблемного типу, вона робить проблемним не тільки зміст, а й форму викладу, що активізує мислення слухачів;
- дає можливість передати більший обсяг інформації, ніж на традиційній лекції, за рахунок переконструювання матеріалу і підтримки високого рівня уваги й інтересу студентів;
- дає більший педагогічний ефект у тому разі, коли тема принципова для даного предмета;
- виробляє альтернативність мислення, повагу до іншої точки зору;
- підвищує культуру ведення дискусії за рахунок демонстрації подібних рис викладача й участі в ній самих студентів.

Лекція із запланованими помилками

Ця форма лекції ще ближча до ігрової форми. Вона містить проблемність у чистому вигляді. Серед різноманітних умінь та навичок, якими повинен володіти фахівець у будь-якій галузі, хіба не найважливіше вміння оперативно аналізувати й орієнтуватися в інформації та оцінювати її . Такі вміння можна формувати на лекціях особливого типу, використовуючи принцип ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності.

Пропонується така структура й методика проведення лекції із запланованими помилками. Після оголошення теми несподівано для студентів викладач повідомляє, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу – змістовний, методичних, поведінкових тощо. При цьому викладач має перелік цих помилок на папері, який на прохання студентів повинен показати в кінці лекції. Кількість помилок залежить від її характеру і змісту, а також підготовленості студентів. У кінці лекції вони повинні назвати ці помилки і разом з викладачем чи самостійно дати правильні рішення. На це викладач залишає 10-15 хв.

Ситуація лекції створює умови, які змушують студентів до активності: треба не просто сприймати інформацію, щоб запам'ятати, а сприймати, щоб проаналізувати та оцінити. Важливим є й особистісний момент: цікаво знайти у викладача помилку і разом з тим перевірити себе: чи можу я це зробити? Все це створює своєрідний азарт, який активізує пізнавальну діяльність студентів.Після вступної інформації викладач читає лекцію. Можливо, в кінці, коли аналізуватимуться помилки, студенти знайдуть їх більше, ніж було заплановано. Викладач повинен це визнати. Але мистецтво викладача полягає в тому, що він ці незаплановані помилки використає для цілей навчання.

Поведінка слухачів на такій лекції характеризується двоплановістю: з одного боку, сприймання й осмислення навчальної інформації, а з другого – своєрідна гра з викладачем. Саме така поведінка властива для учасників ділових ігор та інших ігрових процедур, що дає змогу використовувати лекцію із запланованими помилками як підготовку до них.

Лекція із запланованими помилками вимагає великої лекторської майстерності й почуття відповідальності, реального відбору матеріалу для помилок та їх маскування при викладанні матеріалу. Така лекція і для самого лектора – своєрідна перевірка на компетентність. Адже з точки зору методики необхідно в позитивному матеріалі виділити найбільш складні, вузлові моменти і подати їх у вигляді помилок. При цьому викладання матеріалу повинне бути природним.

Слід зазначити, що лекція з запланованими помилками виконує не тільки стимулюючу, а й контролюючу функції, оскільки дає викладачеві можливість оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а студентам перевірити себе й продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому. Тому її доцільно проводити як підсумкове заняття з теми або розділу після формування у студентів базових знань та вмінь. Якщо вони не знайшли всі заплановані помилки або не запропонували правильні варіанти відповідей, це повинне слугувати тривожним сигналом для викладача, бо це означає, що він не зміг досягти тієї дидактичної мети, яку ставив, є показником не сформованості практичних умінь орієнтуватися в інформації й оцінювати її . Тому таку лекцію доцільно проводити в аудиторії з певним рівнем підготовки з даної теми.

Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку

Така лекція передбачає активний діалог з аудиторією. Це сприяє кращому засвоєнню знань завдяки високій розумовій активності студентів.Після викладу певного змістовного блоку чи проблеми аудиторії ставлять контрольні запитання. Студенти відповідають за допомогою спеціального обладнання на робочих місцях.

Викладач ставить запитання і називає 2-3 відповіді, одна з яких правильна. Коли більш як 80% студентів вибирають правильну відповідь, то підбивається підсумок і переходять до наступного запитання. Коли правильну відповідь вибирають лише 50 і менше відсотків студентів, то доцільно повернутися до попереднього матеріалу. Далі ставиться контрольне запитання і оцінюється кількість правильних відповідей. Тепер можна зробити висновок про міру засвоєння матеріалу.

Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку дає можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією, що дуже важливо для процесу навчання, а також проконтролювати, як засвоюється матеріал, поданий на лекції.

Лекція з використанням мозкової атаки. Така лекція передбачає високу активність студентів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається за рахунок самостійної роботи студентів під час лекції. Лекція включає два етапи: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці записуються всі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами обговорює критерії відбору ідей, відповідно до яких ведеться відбір. Ретельно опрацьовується кожна ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується, чому ідея приймається чи відкидається. Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач. Такі лекції доцільно проводити за темами і проблемами, принциповими для навчальної дисципліни: матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й довгий час зберігається в пам'яті.

Висновки. Розглянуті види лекцій є нетрадиційними для сучасної системи освіти у вищих навчальних закладах. Разом з тим, застосування активних методів навчання загалом і нетрадиційних видів лекцій зокрема сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань, збереженню інтересу до навчальної дисципліни, а також формуванню професійних умінь та навичок майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом можливостей застосування активних методів навчання на імітаційних заняттях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Н.В. Методика создания системы методов активного обучения / Н.В. Борисова. – М.: ИПО, 1989. – 35 с.
2. Борисова Н.В. Деловая игра «Эстафета передового опыта» / Н.В.Борисова, В.Г.Дера, А.А.Соловьева – М.: ИПО, 1985. – 43 с.
3. Борисова Н.В. Игра в обучении лекторов / Н.В.Борисова, А.А.Соловьева – М.: ИПО, 1989. – 64 с.
4. Методи активного навчання у вузі / Т.Г. Горбаченко, А.Б. Коваленко, В.І. Лубський, В.А. Пустовіт [методичні реком.]. - К.: Київський ун-т, 1991. – 46 с.
5. Методика разработки конкретных ситуаций [сост. Ю.С.Арутюнов] – М.: ИПО, 1980. – 44 с.

***Резюме**. Рассматриваются особенности использования методов активного обучения при подготовке будущих специалистов. Подробно анализируется специфика и методика испольования таких нетрадиционніх форм лекций, как лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция с использованием обратной связи и мозгового штурма.*

***Ключеые слова**: методи активного обучения, лекція-визуализация, лекция вдвоем, лекция с использованием мозгового штурму.*

***Summary.** The features of the use of methods of the active teaching are examined at preparation of future specialists. A specific and method of ispol'ovaniya of such netradicionn forms of lectures, as lecture-visualization, is in detail analysed, lecture two together, lecture with the planned errors, lecture with the use of feed-back and cerebral assault.*

УДК 159.923.2; 316.6; 37

С.А.ЛИТВИНЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ ВОРКШОПІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

***Резюме.** У статті обґрунтовані теоретичні основи й освітлений досвід практичного використання воркшопов як інноваційної технології навчання в процесі підгодовки майбутніх практичних психологів.*

***Ключові слова:** підготовка майбутніх психологів, інтерактивні методи, форми й технології навчання, воркшоп.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах український освітній простір зазнає динамічних змін, зумовлених соціально-економічними, геополітичними та інформаційними процесами. Початок третього тисячоліття відзначається відкритістю до нових підходів, ідей, концепцій, спрямованих на удосконалення якості освіти та розвитку особистості людини. Національна освітня система як соціальний інститут у своєму розвитку сприається не тільки на внутрішні рушійні сили, але й значною мірою зазнає впливу зовнішніх факторів. Усе це актуалізує пошук змісту і напрямів модернізації освіти в Україні, що відповідають стандартам міжнародного співтовариства й освітнього розвитку протягом життя. Освіта, добробут і здоров'я громадян виступають показниками якості життя. Відтак поліпшення якості освіти й рівного доступу до неї є пріоретитним завданням державної політики. Нові вимоги до професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців та формування здатності до саморозвитку впродовж життя визначають завдання суттєвих змін у методології, змісті і технологіях підготовки до професійної діяльності.

Метою статті виступило обґрунтування теоретичних засад та висвітлення досвіду практичного використання воркшопів як інноваційної технології навчання у процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Згідно з гуманістичною психологією та педагогікою, головну цінність усієї системи освіти закладено в здатності відкривати, зберігати індивідуальні цінності освіти, формувати «живе знання». Чимало дослідників (І. Бех, Г. Бізяєва, Є. Бондаревська, В. Кремень, О. Орлов, А. Реан та ін.) розглядають освіту як процес особистісного саморозвитку, що відбувається на кожному

віковому етапі, як розуміння-співпереживання світу та себе, в єдності зовнішнього та внутрішнього. Тим самим професійне становлення в умовах вищих закладів освіти є процесом цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінованого соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда [1, с.15-27]. Прояв людиноцентричних тенденцій у сучасній культурі та освіті вимагає зосередження уваги в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу на самопізнанні, заохоченні й стимулюванні розвитку суб'єктних якостей та саморозвитку, готовності та здатності до навчання впродовж життя, здатності до професійно-особистісної самореалізації, творчості.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень (В. Андрющенко, І. Богданова, П. Вайль, Дж. Вос, В. Кремень, Н. Лавриченко, Д. Рісман та ін.) щодо оновлення цілісної системи освіти та підходів до розвитку її суб'єктів дозволяє виокремити загальні тенденції, як-от: орієнтація на глобалізацію освітньої діяльності та на реформування освіти взагалі і педагогічної зокрема; зміна парадигм та моделей освіти, зростання інтегративних та диференційних процесів в освітньому просторі; визнання самоосвіти як основи навчання; впровадження нових інформаційних та педагогічних технологій; масовість вищої освіти, поширення її доступності для всіх категорій населення.

Усталена освітня традиція, що визначає організаційно-методичні засади навчання дітей та молоді у школах та університетах, а також дорослих на післядипломному етапі, визначається багатьма авторами як «зовнішньо кероване» або «інституціональне навчання» (Д. Рісман, П. Вайль). Аналіз теоретичних позицій зарубіжних авторів (П. Вайль, Дж. Вос, Г. Драйден, Д. Рісман, К. Фопель та ін.) дозволяє виокремити провідні ознаки навчання такого типу: вимагає значних ресурсів (матеріальних, фізичних, емоційно-психічних); цілі навчання заздалегідь визначені, що відображається у чіткому дотриманні правил, послідовності виконання завдань; міжособистісна взаємодія та стосунки в учбовій групі не мають істотного значення; той, хто навчається, знаходиться у менш виграшній позиції, ніж той, хто завершив навчання; типовість та стандартність просторового облаштування навчання (класні кімнати мають стандартний одноманітний вигляд й кольорову гаму, а столи та стільці розміщуються так, щоб кожен міг бачити вчителя).

Філософія згаданого типу навчання виходить із таких передумов.

1. Навчання має цілеспрямований характер: цільові і змістові компоненти навчання чітко визначені. Передбачається, що метою навчання є одержання знань та оволодіння новими уміннями й навичками, а учні прагнуть до досягнення цієї мети, ідентифікуючись із зовнішніми цілями (визначеними вчителями, вихователями, тренерами). Стимулами навчання слугує оцінка (визнання, схвалення, відзнаки і т.ін.), що активізують процес здобуття знань.

2. Великого значення надається ефективності процесу навчання, що визначається швидкістю засвоєння певних обсягів навчального матеріалу та поступальним рухом від одних навчальних цілей до інших (чим більше опрацьовано обсягів інформації, тем, книг і т.ін., тим вагомішим є передбачуваний результат).

3. Навчання зорієнтоване на знаходження «правильної відповіді», тобто ціль навчання досягається, якщо учні можуть дати «правильну відповідь».

4. Навчання виступає не тільки як система передачі знань, але й система контролю.

Така освітня традиція створює достатньо жорсткий «контекст» навчального процесу з вимогами й обмеженнями, і призводить до того, що учні повинні докладати значних зусиль у засвоєнні наперед визначених програмних знань та оволодіння відповідних умінь задля досягнення відносної компетентності. Усе це відображається як у просторовому розміщенні та дизайні навчальних приміщень, так і в постійному процесі «передачі знань», що потребує від вчителів і викладачів чіткого визначення, та розподілу обсягів навчальної інформації на певні «частини-порції» для передачі адресатам. Передбачається, що взаємодія між учасниками є незначною, а навколишнє облаштування ніби сигналізує учням про чітке дотримання загальноприйнятих правил. Відтак не йдеться про одержання задоволення від процесу пізнання, а також не завжди сприятливий вплив на учасників навчальних груп виявляє конкуренція, що використовується як засіб пізнавальної мотивації та стимулювання успішності. У зв'язку з чим, за свідченням К.Фопеля, більшість дітей і дорослих на початку навчального процесу відчувають напруження, невпевненість, залежність від авторитетів, змушені пригнічувати свої почуття, сподіваючись на компенсацію неприємних моментів такого навчання в подальшому.

Дослідники ефективних технологій навчання та ін. переконані, що на хід і результати навчання впливають два головних чинники: стан і стратегія (Е.Єнсен, Г.Стровкс). Стан розглядається ними як правильний настрій, відповідна мотивація та спрямованість на процес і результати навчання, оскільки продуктивне навчання неможливе без відчуття фізичної та емоційної безпеки. Саме емоційне розкриття й налаштування сприяє досягненню стану максимальної працездатності та позбавляє багатьох навчальних труднощів, зумовлених напруженням і стресом. Учень повинен розкритися до того, як приступить до навчання. Зазвичай у повсякденній практиці навчання роль стану ігнорується. Стратегія позначає стиль або метод презентації навчальних проблем та матеріалів, що відображається у розкритті змісту предмета, методиці й технологіях навчання. Найкращих результатів вчителі й викладачі досягають завдяки включенню в навчальний процес радості гри, музики, тілесно-орієнтованих технік, релаксації, медитації й візуалізації [1].

У сучасних умовах бурхливих змін та швидкого старіння інформації традиційна навчальна модель набуває істотних обмежень, що зумовлює пошуки форм, методів і технологій навчання, що сприяють формуванню й розвитку особистості людини, її самостійності, готовності до співробітництва, творчості та здатності приймати рішення. У психолого-педагогічній теорії актуалізація особистісної парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає зіткнення думок, ідей, активний пошук істини. У 50-60 роках XX ст. розпочалися пошуки з метою підвищення ефективності та практичної зорієнтованості навчання, удосконалення його змісту і форм, що сприяло, зокрема: зменшенню домінуючої ролі того, хто навчає; використанню в навчальному процесі взаємодії учасників. Результати психолого-педагогічних досліджень (К. Баханов, В. Бедерханова, Н. Ємельянов, І. Вачков, О. Вербицький, Н. Марасанов, Л. Пироженко, Л. Петровська, Н. Платонова, О. Пометун, М. Скрипник, П. Щербань, Н. Щуркова та ін.) про позитивний вплив взаємодії на пізнавальний та особистісний розвиток студентів виступили науковим обґрунтуванням ефективності інтерактивного навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами. Інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Завдяки сучасним розробкам та популяризації інтерактивних форм, методів і технологій навчання, широкого вжитку набув термін воркшоп, за яким приховується розмаїття тлумачень, розумінь та прикладів - від навчальних курсів, технологій

або форм до маркетингових презентацій. Найпоширенішими воркшопи виявилися серед представників творчих професій (дизайнерів, художників, журналістів і т.ін.). Воркшоп (походить від англ. "цех, майстерня") останнім часом використовується для позначення особливої форми й технології роботи з групою дорослих, у якій переважають інтерактивні форми роботи та провідна роль у здобутті знань та прийнятті рішень належить активності самих учасників навчальної групи. Роль викладача воркшопу полягає не тільки у викладанні матеріалу, а радше в активізації групи та посередництві між учасниками, оптимізації процесу здобуття знань й пошуку рішень, що відповідно відбивається в англомовних термінах "фасилітатор" або "модератор". Воркшоп зазвичай є практичним семінаром або тренінгом, що може проходити у формі лекції, практикуму, або круглого столу. Це своєрідна майстерня, на якій професіонал ділиться своїми думками та здобутим досвідом, але також ініціює дискусії та обмін думками з допомогою залучення учасників до обговорення пропонованої проблематики. Останнім часом користуються популярністю ігрові воркшопи, що дозволяють у комфортній та невимушеній обстановці засвоїти альтернативні розумові моделі й сформувати навички продуктивних, творчих підходів й креативного мислення в розв'язанні пропонованих завдань і проблем.

Найбільш повно розкрито принципи та прикладні аспекти організації й проведення занять такого типу, а також узагальнено розмаїття підходів щодо визначення воркшопу в роботах К.Фопеля. Зокрема, дослідник розглядає воркшоп як: інтенсивний навчальний захід, на якому учасники навчаються завдяки власній активності; навчальну групу, яка допомагає всім учасникам стати після закінчення навчання більш компетентними, ніж до початку; навчальний процес, у якому кожен бере активну участь, та під час якого учасники багато дізнаються один від одного; тренінг, результати якого залежать, передусім від внеску учасників і меншою мірою - від знань ведучого; навчальний процес, що зосереджується на переживаннях і враженнях учасників, а не компетентності ведучого; можливість самовідкриттів щодо власної компетентності, і навчання чомусь від інших, від яких цього не очікував [1].

Відтак, воркшоп можна розглядати як технологію навчання, що передбачає самостійне навчання та інтенсивну групову взаємодію учасників навчальної групи. Така взаємодія відбувається на тлі збереження духу майстерні, коли теорія не існує у відриві від практики, а навчання - у відриві від дій, вивченні практичних аспектів будь-якої проблеми або питання, що й вирізняє воркшоп від інших форм і технологій навчання. На воркшопах навчаються за допомогою одержання актуального досвіду та особистого переживання, що набагато легше досягається в груповому, ніж в індивідуальному навчанні. З пасивного слухача кожен учасник перетворюється в активного творця навчального процесу. У ході воркшопів навіть необхідні теоретичні «вкраплення» та декларація знань відіграють незначну роль, а акцент полягає в отриманні динамічного знання, коли учасники самостійно можуть визначати цілі навчання та поділяють з ведучим відповідальність за процес і результати навчання, звертатися до рефлексії набутого досвіду. А тому будь-який добре організований воркшоп передбачає сукупність різних методів, що активізують учасників та включають у процес групових дискусій та рефлексії, самостійного здобуття знань. В освітній практиці склалася різна тривалість воркшопів, зокрема: міні-воркшопи, (до 1 години), а також воркшопи тривалістю від половини дня до тижня.

У Рівненському державному гуманітарному університеті на кафедрі практичної психології і психотерапії проводяться теоретико-методичні дослідження та узагальнюється досвід щодо використання воркшопів у процесі підготовки майбутніх психологів. Зокрема, традиційним стало використання воркшопів при викладання навчальних курсів „Інтерактивні тренінгові технології", „Методика організації психотренінгу", спецкурсів «Основи глибинної психотерапії», «Основи ігрової терапії», «Методи ігрової корекції», «Основи соціально-педагогічної діяльності» і т.ін.

Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал освіченої людини й вироблення адекватної педагогічної стратегії, передумов для формування самостійної, вільної та відповідальної особистості. Професійне становлення особистості на будь-яких етапах розвитку є невіддільним від її особистісного становлення й розвитку, тому потрібні форми й технології навчання, що розвивають творчий потенціал особистості майбутніх фахівців. У зв'язку з чим убачаємо перспективність подальших досліджень у вивченні організаційно-методичних засад розвитку заснованої на виважених змістово-дидактичних засадах та використанні інноваційних форм, методів і технологій підготовки майбутніх фахівців, що потребує подальшої розробки й апробації відповідного науково-методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України/ Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг.ред. акад. В.К.Кременя; НАПН України.- К.: Інформ. Системи, 2010.-342 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков: Учебное пособие.- М.: Ось-89, 2000.- 224 с.
3. Драйден Г., Дж.Вос. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос / Перекл. З англ.. М.Олійник.- Львів: Літопис, 2005.- 542 с.
4. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагогів: Збірник наукових праць.- Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003.- 208 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Наук.-метод. посібн/ О. Пометун, Л. Пироженко. за ред. О. Пометун. - К.: Вид.-во А.С.К., 2004.- 192 с.
6. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организации развития персонала.- СПб, 2003.- 535 с.
7. Фопель К. Эффективный воркшоп / К.Фопель. Динамическое обучение. Пер. с нем.- М.: Генезис, 2003.- 368 с.

Резюме. *В статье обоснованы теоретические основы и освещен опыт практического использования воркшопов как инновационной технологии обучения в процессе подгодовки будущих практических психологов.*

Ключевые слова: *подготовка будущих психологов, интерактивные методы, формы и технологии обучения, воркшоп.*

Summary. *In the article the theoretical background and practical experience in the use of lighted workshops as an innovative learning technologies in the future podgodovki practical psychologists.*

Key words: *training of future psychologists and interactive techniques, forms, and learning technologies, workshop.*

УДК 159.923.2

Р.В. ПАВЕЛІКІВ

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Резюме. *У статті виконано аналіз наявних у психологічній науці теоретичних підходів до вивчення проблеми ідентичності. Висвітлюються генезис, структура, функції, види, форми ідентичності як психологічного феномену.*

Ключові слова: *ідентичність, образ «Я», самосвідомість, самовизначення, індивідуальність.*

Постановка проблеми. Проблема ідентичності виникає в рамках глобальної проблематики існування людського роду: переживання ідентичності актуалізується в професійній, статевій, етнічній сферах людського життя. Дослідження ідентичності, її структури, генезису та умов становлення є актуальним у зв'язку із загостренням кризи ідентичності сучасної людини (Г.М.Андрєєва, Т.М.Буякас, А.В.Кузьмін, А.В.Лук'янов, A.Toffler, J.F.Luotard). Ідентичність – складний феномен, складна психічна реальність, що включає різні рівні свідомості та містить індивідуальні, колективні, онтогенетичні, соціогенетичні основи. Поняття ідентичності як захисту особистісного, відповідності образу «Я» його життєвому втіленню, стану приналежності індивіда до наднидивідуального цілого, що охоплює і суб'єктивну реальність, і особистісну діяльність, і національну культуру є однією із головних тем суспільної та психологічної думки XXI століття. Подальші дослідження ідентичності дозволяють розглядати її як результат активного рефлексивного процесу, із відображенням справжніх уявлень суб'єкта про себе, власний шлях розвитку, який супроводжується відчуттям особистісного самовизначення, тотожності, цілісності, що дає можливість суб'єкту сприймати власне життя як досвід продовження та безперервності свідомості, єдності життєвих цілей і повсякденних вчинків, дій і їх значень, які визначають послідовність діяльності та поведінки.

Звернення до проблеми ідентичності пов'язане із зростанням інтересу до проблем особистісного вибору, самовираження, набуття «сутнісного Я» у хаосі економічного, політичного, інформаційного і соціально-психологічного різноманіття. До 70-х років в гуманітарних науках поняття ідентичності не фігурувало та глибоко не досліджувалось. Причини виникнення теорій ідентичності в сучасному гуманітарному мисленні як нових форм пізнання пов'язані із загостренням проблеми особистісного вибору та міри персональної відповідальності у всіх сферах життєвого простору та життєвої ідеології людини.

Розуміння стійкої ідентичності як єдності функціонального буття та екзистенційної свободи людини є предметом багаточисельних досліджень, механізми її становлення інтерпретуються в різних психологічних концепціях: психоаналізі, біхевіоризмі, символічному інтеракціонізмі, когнітивній психології через категорії самосвідомості, свідомості, несвідомого.

Вперше в соціально-психологічному плані проблема ідентичності розроблялася Дж.Мідом і Ч.Кулі, під якою розуміли умови та наслідки соціальної інтеракції. Наукове вживання терміну «ідентичність» пов'язане з іменем Е.Еріксона, який трактував ідентичність як внутрішню «безперервність самопереживання індивіда», «постійну внутрішню рівність із собою», тотожність особистості, важливу характеристику її цілісності і зрілості, переживання людиною своєї тотожності з відповідними соціальними групами. Бути ідентичним означає – переживати хронологію свого життя як єдине ціле, відчувати зв'язок між персональною безперервністю та визнанням цієї безперервності іншими людьми [7].

Серед основних функцій ідентичності можна виділити наступні: адаптаційну («оберігає цілісність та індивідуальність досвіду людини») і організаційну («організація життєвого досвіду в індивідуальне «Я»).

Вживання поняття «ідентичність» у психологічній літературі співпадає з термінологічним значенням таких понять, як «відповідність», «самобутність», «цілісність», «єдність», «тотожність», «самість». Ідентичність осмислюється як тотожність між мисленням та словесним оформленням, між тим, що наявне у свідомості, і тим, як це виражається у зовнішній поведінці.

Значення терміну «ідентичність» розглядається в теорії когнітивного розвитку Ж.Піаже. Піаже пов'язує це явище з розвитком об'єктної незмінності, тобто незмінність об'єктів та ідентичність об'єктів є еквівалентами. З формальної точки зору поняття «індивідуальна ідентичність» співпадає з поняттям «об'єктна ідентичність».

Німецькі соціальні психологи Б.Шефер, Б.Шледер у структурі ідентичності виділяють епістемологічну ознаку об'єктивності-суб'єктивності, що відноситься до сфери самосвідомості та групової свідомості. В об'єктивному смислі головна функція ідентичності полягає у виявленні стабільності, а в суб'єктивному аспекті ідентичність трактується як джерело змін та варіацій [6].

Індивідуальна ідентичність повинна мати подвійну характеристику на основі врахування суб'єктивно-об'єктивного принципу. Для цього вводиться поняття «цінності» як уявлень про бажане, які використовуються при оцінюванні об'єктів, подій, що зумовлюють цілі і засоби поведінки для створення ідентичності однієї людини або групи. Індивідуальні цінності інтегрують поведінку і переживання окремої людини, а групові цінності функціонують як правило соціальної взаємодії (Е.Дюркгейм, С.Московічі, Ш.Тейлор). Таким чином, ідентичність суб'єкта залежить від того, як він сам себе інтерпретує, і що для нього є цінністю.

П.Вріца ідентичність трактує як «почуття індивідуальності», що охоплює різноманітні переконання, цінності, здібності та види поведінки на більш високих логічних рівнях [4].

У неофрейдизмі ідентичність трактується А.Адлером як єдність особистості у кожній людині. Кожен індивід являє собою одночасно єдність особистості та індивідуальний стиль вираження цієї єдності [1].

В психосинтезі при аналізі проблеми відносин між індивідуальним «Я» і суспільним «Я» головним є бачення різниці між «Я» в його істинній природі і нашою повсякденною особистістю, нашим обмеженим «Я», або Его, яке ми зазвичай усвідомлюємо. Тому, згідно концепції Р.Ассаджолі, ідентичність можна трактувати через категорії самосвідомості як «Я в його істинній природі» [2].

К.Юнг розглядає поняття «індивідуації» і «самості». Індивідуація полягає в тому, щоб стати окремим індивідом та набути неповторної унікальності – стати власною самістю. На думку К.Юнга, втрата самості – це самовідмови на користь зовнішньої ролі або уявного значення [8].

У соціальній філософії ідентичність розглядають як модель життя, що дозволяє розділити «Я» та оточуючий світ, визначити взаємозалежність внутрішнього і зовнішнього для людини, кінечності та безкінечності, адаптації та самозахисту, упорядкувати різноманітність цілей в самореалізації. У цьому трактуванні ідентичність представлена через процесуальні і функціональні аспекти [3].

У гештальтпсихології ідентичність розглядається як така, що повинна бути одночасно і стійкою, і гнучкою, повинна піддаватися порівнянням, але не розчинятися у них.

Таким чином, виходячи з різних аспектів трактування ідентичності, можна виділити наступні рівні опису терміну «ідентичності»:

1) рівень очевидності або раціоналістичний – відображає цілісність, неподільність, натуральність особистості, людина розглядається такою, якою вона здається;

2) понятійний рівень – відображає конкретно науковий зміст, визначений дослідженнями, передбачає ступінь відповідності людини групі, статі, етносу, роду тощо.

3) глибинний рівень, або ірраціональний – відображає самість, річ у собі, людина є цінністю не тільки за зовнішнім виглядом, але і за сутністю.

З'ясування структури ідентичності дає можливість розкрити її зміст. Зміст ідентичності Е.Еріксон визначає як конфігурацію, яка поступово об'єднує конституційні задатки, базові потреби, здібності, значимі ідентифікації, успішні сублімації та постійні ролі. Це визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальну роль індивіда, його активність у конкретно-історичному житті суспільства. Такий опис ідентичності стосується усіх рівнів соціально-психологічної та суб'єктивно-психологічної реальності, що і проявляється у різноманітті інших підходів Дж.Марсіа, Г.Родрігес-Томе, А.Гідденс, А.Ваттерман, О.Н.Дерісі, Б.Шефер, Б.Шедлер, М.Завалоні, Л.М.Путілова, Г.Брейкуелл, Дж.Мід. В цьому розумінні зміст ідентичності включає багато функціональних та смислових утворень: внутрішню організацію потреб, здібностей, переконань та індивідуальної історії, різноманітні Я-уявлення, особистісні уніфікацію та фрагментацію, безпомічність та різноманіття можливостей, стійкість та невизначеність, індивідуальний досвід та соціальний досвід, вибір цілей, цінностей та переконань, ролі, групове членство, цінності, мотиви, установки, емоції, персональні конструкти, ціннісний вимір, суб'єктивний час особистості, образи, концепти та судження. У єдності та взаємозв'язку ці функціональні та смислові компоненти утворюють структуру ідентичності.

Таким чином, ідентичність має структурну будову. Змістовий, ціннісний та оціночний параметри, що перебувають у взаємодії та взаємозв'язку, являються основними показниками виміру структурних компонентів ідентичності. Огляд структурного аналізу ідентичності дозволяє виділити у її змісті аналогію із символами. Ідентичність виражає певні способи усвідомлення, закріплення і трансляції екзистенціальних фактів та ситуацій, що мають характер духовного засвоєння, які є компонентами колективного чи особистого досвіду. Ідентичність має структурну будову, основу якої, з нашої точки зору, складають смисли, хронотипи, прототипи та цінності, які виникають завдяки самосвідомості та закріплюються завдяки пам'яті.

Дослідники не тільки визначаються відносно структури (змісту) ідентичності, але і намагаються класифікувати різні види та форми ідентичності.

Е.Еріксон виділяв:

1) его-ідентичність та ширше поняття ідентичності;

2) позитивну та негативну ідентичність.

В його концепції розкриваються два важливих поняття: «групова ідентичність» та «его-ідентичність» [7].

Крім того, він виділяв три форми ідентичності за походженням:

1) зовнішньо обумовлену (статеву, вікову, расову, національну, громадянську приналежність);

2) набуту ідентичність (професійний статус, вільно вибрані зв'язки, симпатії, орієнтації);

3) запозичену ідентичність (умовні ролі, що задані певним зовнішнім образом).

Б.Шефер та Б.Шледер розрізняють поняття: «об'єктна ідентичність», «індивідуальна ідентичність», «групова ідентичність». В першу чергу вони виділяють об'єктивуючий аспект поняття «ідентичність», який може сприйматись через співставлення із основним поняттям об'єктної незмінності. Другий аспект індивідуальної та групової ідентичності виводиться із самосвідомості та самооцінювання. Поєднання суб'єктивного та об'єктивного аспектів створює єдине ціле [6].

Опис типології ідентичності передбачає розкриття не тільки компонентів змісту ідентичності, а й з'ясування форм її вираження. Аналіз теоретичних підходів з дослідження проблеми ідентичності (Е.Еріксон, Д.Марсіа, Х.Ремшмідт, С.Мадді, Б.Шефер, Б.Шледер, Ю.Хабермас, Д.Мід, Е.Гоффман, Р.Фогельсон, П.Бергер, Т.Лукман) дозволяє констатувати існування різних видів ідентичності, що свідчить про багатозначність її змісту. Так, зокрема, дослідники виділяють: его-ідентичність і групову ідентичність, особистісну і соціальну ідентичність; позитивну і негативну, передчасну, дифузну і досягнуту ідентичність; усвідомлювану і неусвідомлювану; актуальну і віртуальну; реальну і ідеальну, негативну і пропоновану ідентичність.

Соціальних психологів і соціологів цікавлять аспекти ідентичності інших сутностей, а саме ідентичність окремих людей і груп. Дослідження Д.Тернера, М.Яромовіца, Р.Дженкінса, Г.Брейкуелла, Ж.Дешампа, У.Дойса, Т.Девоса свідчать про наявність соціального (орієнтованого на соціальне оточення, що визначає приналежність людини до різних соціальних категорій) і особистісного (орієнтованого на унікальність фізичних, інтелектуальних і моральних проявів людини) аспектів ідентичності. Дана точка зору є домінуючою у сучасній західній психології.

У вітчизняній психології акцент робиться не стільки на зовнішніх аспектах ідентичності, скільки на внутрішньому «Я» особистості. А.Ліпкіна, М.Г.Ярошевський зазначають, що людина на зовнішньому соціальному рівні представлена своєю статтю, зовнішністю, власним іменем. Але в структурі її «Я» наявні й інші більш глибші рівні представлені досвідом особистості, її минулим, переживанням майбутнього, що визначають «проект» самореалізації та віру у невичерпність духовного потенціалу особистості [5].

У сучасному інформаційному світі виділяють новий тип ідентичності - віртуальну ідентичність. Для людини віртуальної ідентичності особливості самоідентифікації полягають у тому, що віртуальна реальність є грою з такими фундаментальними критеріями життєдіяльності як час і простір, імітація яких здійснюється за допомогою як технологічних, так і ментально-феноменальних методів.

Аналіз класифікації ідентичності можливий і в рамках ідей загальних законів розвитку. Н.О.Лосскім обґрунтовано погляд, відповідно до якого вважається, що нинішня людська свідомість здатна диференціювати лише тільки середньо-загальний зміст дійсності. На його думку соціальна і особистісна ідентичність представлені в дійсності, репрезентовані в ній у недиференційованій формі як єдине ціле. У цьому сенсі соціальна та особистісна ідентичність не є частинами, вони є єдністю єдиного цілого і можуть існувати тільки відносно системи «Я» особистості.

Отже, аналіз наявних у психологічній науці теоретичних підходів щодо до вивчення проблеми ідентичності дає можливість стверджувати про їх взаємодоповнюючий характер та виділення в якості об'єкта дослідження різних сторін феномена ідентичності.

У сучасній психології ідентичність суб'єктів визначається самоідентифікаціями у сфері суспільного буття та як відображення «психосоціальної тотожності» людини (А.В.Кузьмін): ототожнення з людьми, з соціальною спільнотою, соціальною роллю, групою, зі своїми потребами і цінностями. Встановлений у дослідженнях пріоритет соціального характеру становлення ідентичності дозволяє створювати відповідні умови і моделювати ситуації, що сприяють розвитку ідентичності людини [3].

Ідентичність конструюється в певних формальних проявах, що дозволяє говорити про наявність психолого-феноменологічного комплексу, який називають ідентичністю. Найважливішими складовими цього комплексу є спілкування, досвід, мова. Спілкування та досвід породжують ідентичність, яка виражається через мову. Ключові місця в практичній психології займають два співвідносних поняття - «спілкування» і «досвід». Перше (спілкування) поєднує терміни, які інтерпретують те, що відбувається з людиною в соціально-психологічній реальності, друге (досвід) - те, як людина відображає сутність світу і подій, що у ньому відбуваються. Спілкування та досвід певним чином обмежують сферу цілеспрямованих людських дій.

Аналіз психологічного сенсу виникнення ідентичності дає можливість розглядати ідентичність як суб'єктивно-психологічну та об'єктивно-психологічну реальність нашого «Я», як продукт реальності і ментальності. Тому опис ідентичності через досвід, спілкування, мову, в єдності цих трьох компонентів породжує унікальну, самобутню психічну сутність людини, іменовану ідентичністю.

Висновки. Таким чином, ідентичність є самореферентністю, тобто є відчуттям і усвідомленістю унікальності «Я» в його екзистенції і неповторності особистісних якостей, при наявності власної приналежності соціальній реальності. Спілкування та досвід детермінують ідентичність, що реалізується через механізми ідентифікації і відчуження та проявляється в межах певних ситуацій і міжособистісних відносин.

Ідентичність є динамічною структурою, яка розвивається і переструктуровується протягом усього життєвого шляху людини, причому цей розвиток є нерівномірним, визначається прагненням особистості до набуття ідентичності та руйнівними наслідками для людини при її втраті. У нашому розумінні структурування ідентичності означає певну цілісність і впорядкованість розгортання процесу ідентичності як феномена функціонального і екзистенціального буття.

Загалом, аналіз проблеми ідентичності у психологічній науці дає можливість розглядати її як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність, визначеність, розвивається у площині процесів самовизначення, самоорганізації і персоналізації та обумовлюється розвитком рефлексії при дотриманні певних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер. - М., 1993.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджоли. - М., 1994.
3. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты : автореф. дис.... докт. философ. наук / М.В.Заковоротная - Ростов-на-Дону, 1999.
4. Зинк Н. Мастерство, новый код и системное НЛП (Новейшие достижения в НЛП) / Н.Зинк, Д.Маншоу, М.Холл. – М, 1998.
5. Липкина М. Третья жизнь // Популярная психология : хрестоматия: учебное пособие для студентов пед. инст. / М.Липкина. М.Ярошевский. - М., 1990. - С. 136-143.
6. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнайдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.- 128с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. // Э.Эриксон. – М, 1996.
8. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного. Пер. с нем / К.Г.Юнг. - М., 1994.

Резюме. *В статье представлен анализ имеющихся в психологической науке теоретических подходов к изучению проблемы идентичности. Освещаются генезис, структура, функции, виды, формы идентичности как психологического феномена.*

Ключевые слова: *идентичность, образ «Я», самосознание, самоопределение, индивидуальность.*

Summary. *The paper presents an analysis of existing psychological science of theoretical approaches to the study of identity. Highlights the genesis, structure, functions, types, forms of identity as a psychological phenomenon.*

Key words: *identity, image of the "I" self-awareness, self-identity, individuality.*

УДК [378.14:159.922.1]:371.1

О.Б. ПЕТРЕНКО

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Резюме. *У статті здійснено аналіз поняття „гендерна компетентність”; розглянуто особливості формування професійної гендерної компетентності майбутнього вчителя як складової його професійної компетентності.*

Ключові слова: *компетентність, гендерна компетентність, професійна компетентність, професійна гендерна компетентність, майбутній вчитель.*

Постановка проблеми. Становлення професійного образу „Я”, з одного боку, є результатом дії багатьох взаємопов’язаних зовнішніх і внутрішніх чинників, в систему яких входить і гендер. З іншого боку, вибір професії і подальша професійна діяльність можуть впливати на гендерні ідентифікаційні моделі, гендерну ідентичність і, відповідно,

на соціальні моделі поведінки особистості. Тому вивчення професійної гендерної компетентності майбутніх вчителів є вкрай актуальним завданням у сучасній психолого-педагогічній науці.

Загальний аналіз досліджень з проблеми. Вивчення особливостей формування професійної компетентності майбутнього педагога здійснювали Н.Гончарова, І.Зимня, Н.Сахарова [3; 6; 9].

Спеціальному розгляду питання гендерної компетентності присвячені роботи Т.Голованової, Т.Дороніної, І.Загайнова, Л.Столярчук, Л.Штильова [3; 4; 5; 10]. Окремі параметри гендерної компетентності спеціаліста вивчали А.Ворожбитова, В.Зайцев, В.Ісаєва, О.Каменська, В.Созаєв [1; 2; 7].

Однак проблема особливостей формування професійної гендерної компетентності майбутнього педагога на сьогодні досліджена недостатньо, тому саме її ми й обрали предметом дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз проблеми формування професійної гендерної компетентності майбутнього вчителя має свою специфіку, так як здійснюється у декількох дослідницьких полях – соціальному, психологічному, культурологічному, педагогічному. Тому для ґрунтовного розуміння ситуації варто виділити основні поняття й категорії. Найважливішими з них є „компетентність", „компетенція", „професійна компетентність", „гендерна компетентність", „професійна гендерна компетентність".

Дослідники розглядають компетентність як особистісну характеристику, сукупність інтеріоризованих мобільних знань, умінь, навичок і гнучкого мислення, а компетенції – як заздалегідь задані вимоги до освітньої підготовки випускника, одиниці навчальної програми, що становлять анатомію компетентності [3].

Випускник вищого навчального закладу повинен володіти певними компетенціями – професійно-релевантними якостями, тим потенціалом, який буде актуалізований у процесі здійснення професійної діяльності й буде свідчити про його компетентність. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що термін „компетентність" логічно вживати для характеристики фахівця у його професійній діяльності, а „компетенція" – для позначення базової властивості (якості), що робить фахівця „потенційно" компетентним. Формування певної компетентності може відбуватися тільки на основі відповідних компетенцій, оволодіння якими здійснюється в ході навчально-виховного процесу. Таким чином, мета навчальної діяльності майбутнього педагога полягає в наданні студентам можливості опанувати системою компетенцій, які відповідають спеціальності й освітньо-кваліфікаційному рівню.

Термін „гендерна компетентність" педагога є сьогодні інноваційною розробкою. Сутність концептуальних вимог до гендерної компетентності зводиться до розширення знань, умінь і навичок, необхідних для підвищення ефективності професійної діяльності й життєдіяльності в цілому. Гендерна компетентність представлена сукупністю засвоєних індивідом знань про сутність гендеру, гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічної роботи й наявністю досвіду використання гендерних знань і вмінь як основу технологій в умовах освітньої установи [2].

Як вважає Т.Дороніна (і ми з нею цілком погоджуємось) вести мову про гендерну компетентність майбутнього педагога можна лише за умови введення гендерного компонента в системні вимоги підготовки фахівця [4].

Під гендерною компетентністю Л.Штильова розуміє уявлення учнів, студентів і вчителів про соціокультурну природу міжстатевих відносин, знання про історичне і культурне розмаїття гендерних систем і гендерних ідеалів „чоловічого" і „жіночого" в різних народів і у різні епохи [10, с.174].

Натомість І.Кльоцина вважає, що гендерна компетентність – це здатність чоловіків і жінок помічати ситуації гендерної нерівності в оточуючому світі; протистояти сексистським, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності [7].

Отже, узагальнюючи, гендерну компетентність можна визначити як соціально-психологічну характеристику людини, що дає їй змогу бути ефективною у системі міжстатевої взаємодії. Гендерна компетентність особистості включає: 1) знання про існуючі ситуації гендерної нерівності, фактори і умови, що їх спричинили; 2) уміння помічати й адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не проявляти у своїй поведінці гендерно дискримінаційних практик; 4) здатність розв'язувати свої гендерні проблеми й конфлікти, якщо вони виникають.

У структурі гендерної компетентності педагога українські вчені Л.Міщик, Т.Голованова, В.Васильєва виділяють три компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і поведінковий [8]. Схарактеризуємо названі компоненти більш докладно. Мотиваційно-ціннісний компонент включає особистісне, симлоутворююче ставлення до гендерного знання, до таких понять, як гендерна роль, гендерна ідентичність, гендерні стереотипи самого педагога як носія всіх атрибутів. Мотиваційно-ціннісна складова припускає успішність у виконанні гендерних ролей; засіб саморозвитку; реалізацію здібностей. Когнітивний компонент включає гендерне знання, оволодіння процедурами його здобування й проведення з ним інтелектуальних операцій. Когнітивна складова припускає, що в студентів будуть сформовані наукові уявлення про гендер. У науковий опис поняття гендер уведене для того, щоб провести межу між поняттям біологічна стать та соціальними й культурними імплікаціями, вкладеними в концепти чоловіче-жіноче: поділ ролей, культурні традиції, відносини влади у зв'язку зі статтю людей. Термін гендер покликаний виключити біологічний детермінізм, закладений у понятті стать й пояснюючий всі соціокультурні відмінності, пов'язані зі статтю, універсальними природними факторами. На відміну від категорії стать, гендерний статус і, відповідно, гендерна ієрархія й гендерно обумовлені моделі поведінки задаються не природою, а конструюються суспільством, пропонуються інститутами соціального контролю й культурних традицій. Гендерні відносини є важливим аспектом соціальної організації. Вони особливим чином виражають її системні характеристики й структурують відносини між суб'єктами. Основні теоретико-методологічні положення гендерного концепту засновані на чотирьох взаємозалежних компонентах: це культурні символи; нормативні твердження, що задають напрями для можливих інтерпретацій цих символів і виражаються в релігійних, наукових, правових і політичних доктринах; соціальні інститути й організації, а також самоідентифікація особистості. Гендерні відносини фіксуються у мові у вигляді культурно обумовлених стереотипів, накладаючи відбиток на поведінку особистості й на процеси її соціалізації. Особливості самосвідомості й поведінки чоловіків і жінок у сучасному світі, чоловічі й жіночі рольові позиції: подібності й відмінності, поняття маскулінності й фемінінності, самореалізація обдарованих жінок, – все це важливо для розуміння реальних і уявних психологічних відмінностей між статями, необхідності врахування реальних відмінностей при організації психолого-педагогічної роботи зі студентами, а також навчально-виховної роботи в школах.

Операційно-технологічний компонент включає здатність застосовувати компетенції в професійній діяльності при вирішенні конкретних психолого-педагогічних завдань. Формування гендерної компетентності майбутнього педагога – тривалий процес, який починається задовго до безпосередньої професійної діяльності, і на його етапах можливий вимір рівневої сформованості. Вимір рівня сформованості гендерної компетентності майбутнього педагога в освітньому процесі

вищої школи може здійснюватися як вимір якості психолого-педагогічної діяльності за допомогою анкетування, спостереження, тестування, інтерпретації результатів психолого-педагогічного діяльності.

Відповідно, до критеріїв гендерної компетентності майбутнього педагога, на нашу думку, доцільно відносити як теоретичні знання про соціально-конструктивістський характер гендеру і гендерних стереотипів, так і здатність особистості актуалізовувати, вибудовувати альтернативні домінуючій патріархальній культурі життєві стратегії і схеми поведінки, опиратися спробам нав'язування гендерних стереотипів, тобто здатність критично сприймати гендерно забарвлені думки й ідеї.Формування гендерної компетентності – це цілеспрямована діяльність, у результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях з вираженою гендерною складовою. Іншими словами – це рух у напрямі від гендерної некомпетентності до компетентності, тобто набуття й освоєння гендерних знань, умінь і способів гендерно коректної поведінки. Виділені складові гендерної компетентності (сформульовані як знання й уміння) можуть допомогти у формулюванні кінцевих цілей навчання в процесі гендерної освіти майбутніх вчителів.

У процесі формування й розвитку гендерної компетентності особистості можна виділити три основних етапи діяльності:

1. Етап формування системи гендерних знань.
2. Етап формування вмінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності.
3. Етап відпрацьовування навичок гендерно компетентної поведінки.

Серед педагогічних умов формування гендерної компетентності педагога доречно виділити:

- інтеграцію гендерних і психолого-педагогічних знань у зміст професійної підготовки сучасного педагога в рамках інваріантної й варіативної частин блоку психолого-педагогічних дисциплін;
- врахування гендерних характеристик студентів при організації педагогічного процесу, формування в майбутніх педагогів усвідомлення власної гендерної ролі й індивідуального гендерного стилю поведінки в межах педагогічної діяльності;
- розробку технологій формування гендерної компетентності в рамках педагогічної діяльності;
- організацію взаємодії вуз – громадська організація для розробки проектної діяльності з формування гендерної компетентності студентів.

Таким чином, індикаторами сформованої гендерної компетентності майбутнього вчителя є такі:

- студенти володіють сучасними знаннями і приводять численні приклади на користь доведення культурного походження гендерних відносин і гендерних стереотипів;
- у ситуаціях розподілу ролей, статусів або інших переваг аргументують свій вибір індивідуальними перевагами кандидатів;
- критично ставляться до фактів і ситуацій дискримінації особистості за статтю, прагнуть усунути несправедливість;
- висока самооцінка і сміливі життєві плани як у юнаків, так і у дівчат;
- у повній мірі усвідомлюють свою гендерну ідентичність, але у поведінці не притримуються гендерних стереотипів.

Отже, сучасний фахівець, випускник навчального закладу повинен володіти гендерною компетентністю у межах змісту спеціальності, що безсумнівно пов'язане з професійною педагогічною культурою. Вважаємо, що формування професійної гендерної компетентності педагога повинне бути пов'язане з формуванням педагогічної культури, що дасть змогу говорити про професійну компетентність випускника й про відповідність його освіти європейським освітнім стандартам.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, професійна гендерна компетентність майбутнього вчителя – це багатомірний динамічний нелінійний процес, що обумовлює механізми, умови і результати структурування і переструктурування його професійної ідентичності. Перспективними в плані подальшого дослідження проблеми вважаємо розробку її прикладних аспектів, використання теоретичних знань у вузівській практиці, кінцевою метою якої є професійна гендерна компетентність майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворожбитова А.Л. Параметры гендерной компетентности специалиста в области физической культуры / А.Л.Ворожбитова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://miytrener.com/512-parametry-gendernoj-kompetentnosti-specialista-v-oblasti-fizicheskoj-kultury.html

2. Голованова Т.П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов / Т.П.Голованова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf

3. Гончарова Н.Л. Категории „компетентность" и „компетенция" в современной образовательной парадигме / Н.Л.Гончарова // Сборник научных трудов Сев. Кав. ГТУ. Серия „Гуманитарные науки". – 2007. – №5 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/ped/09.pdf/file_download

4. Дороніна Т.О. Упровадження гендерного компонента до освітнього стандарту вищої школи / Тетяна Дороніна // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. Випуск 147. – Черкаси, 2009. – С. 61–66.

5. Загайнов И.А. Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного учителя / И.А.Загайнов //Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ Грани познания / Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании (спецвыпуск). – №3 (4). – Волгоград. – Октябрь 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://grani.vspu.ru

6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя // Ректор вуза. – 2005. – № 6. – С. 13–29.

7. Клёцина И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования / И.С.Клецина // Женщина в российском обществе. Российский научный журнал. № 3 (44) – 2007. с. 60–65.

8. Міщик Л.І. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства / Л.І.Міщик, Т.П.Голованова, В.В.Васильєва. – "Факультет – громадська організація". Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2007. – 220 с.

9. Сахарова Н.С. Категории „компетентность" и „компетенция" в современной образовательной парадигме / Н.С.Сахарова

// Вестник ОГУ. – 1999. – № 3. – С. 51–58.
10. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный поход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

Резюме. *В статье осуществлен анализ понятия „гендерная компетентность”; рассмотрены особенности формирования профессиональной гендерной компетентности будущего учителя как составной его профессиональной компетентности.*

Ключевые слова: *компетентность, гендерная компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная гендерная компетентность, будущий учитель.*

Summary. *In article are carried out the concept analysis „gender competence”, features of formation of professional gender competence of the future teacher as its compound professional competence are considered.*

Key words: *competence, gender competence, professional competence, professional gender competence, the future teacher.*

УДК 159.9:[378.14:004] **В.П. СЕРГІЄНКО, І.С. ВОЙТОВИЧ, О.П. ВОЙТОВИЧ**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ КОМПЮТЕРНІЙ ПІДТРИМЦІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

Резюме. *У статті розкрито особливості формування інформаційних компетентностей студентів університетів в три етапи: під час вивчення основ роботи з ІКТ, під час вивчення предметів професійного циклу, під час інтегрованої навчально-пізнавальної та проектної діяльності.*

Ключові слова: *інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, навчально-пізнавальна діяльність, проектна діяльність.*

Постановка проблеми. У освітніх стандартах та навчальних програмах дисциплін висвітлені основні знання та вміння, що повинні сформуватися в процесі підготовки студентів, як майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. На відміну від знань, умінь, навичок, які характеризують здатність виконувати дію за зразком, компетентність передбачає досвід успішного здійснення діяльності, уміння приймати ефективні рішення у незнайомих ситуаціях. Важливою складовою загальної компетентності майбутніх фахівців, як кінцевого результату їхнього навчання, є інформаційна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний аналіз сутності поняття „компетентність” здійснили І.В. Гушлевська [1], О.І. Пометун [3], І.В. Родигіна [4], Г.К. Селевко [5], А.В. Хуторський [6], С.Є. Шишов [7]. Зокрема, О.І. Пометун визначає компетентності як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, що їх набувають суб’єкти у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту проблеми (від ситуації), характерні для певної сфери діяльності. Г.К. Селевко розглядає компетентність, як інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності. А.В. Хуторський вказує на компетентність, як на здатність до здійснення практичних дій.

Формування цілей статті. Досвід підготовки фахівців у ВНЗ показує, що однієї дисципліни на перших курсах навчання недостатньо для формування інформаційної компетентності на високому рівні. Важливість оволодіння цією компетенцією не викликає сумніву, адже комп’ютерна техніка дозволяє спростити виконання професійних завдань, пришвидшити і автоматизувати виконання типових дій, забезпечити доступ до величезної кількості інформаційних ресурсів, тощо. Доцільне та педагогічно виважене впровадження сучасних інформаційних технологій у вивчення всіх без винятку дисциплін дозволяє значною мірою задіяти їхній потенціал для посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу студентів та викладачів у відповідності до їх нахилів, запитів і здібностей.

Виклад основного матеріалу. Засвоєння студентами фахових знань, умінь і навичок є одним із основних завдань навчання у ВНЗ і здійснюється поступово у вивченні різних дисциплін. Тобто, компетентність формується, розвивається і проявляється в процесі розрізненої діяльності і розглядається, як підготовленість до здійснення певної діяльності та наявність якостей, які сприяють цій діяльності.

На основі аналізу праць [1, 3-7] можна визначити *систему компетентностей*, які потрібно набути протягом періоду навчання:

– *ключові* компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми;

– *предметні* компетентності набуваються впродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі чи предмету.

Ключові компетентності становлять основний набір категорій, які можна деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвою сферою особи.

Ключові компетентності є синтетичними, тобто такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь, навичок та способів діяльності, що набуваються протягом засвоєння всього змісту освіти, вони не пов’язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, які можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно.

Процес формування ключових і галузевих компетентностей в українській освіті розглядається з позицій різноманітних ідей, теорій та підходів. З метою цілеспрямованого і системного вивчення цих питань у педагогіці вживають термін „компетентнісний підхід” [3, 4, 7].

Під компетентнісним підходом розуміють „спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості... Компетентнісний підхід в освіті пов’язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості і може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання певного комплексу дій” [3, с.69]. Таким чином, компетентнісний підхід в освіті на противагу концепції „засвоєння знань” передбачає опанування різного роду вмінь, які дозволять в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і суспільного життя. Компетентнісний підхід зумовлює посилення прикладного, практичного

характеру всієї освіти і полягає в тому, щоб не збільшувати обсяги інформованості людини в різних предметних галузях, а допомогти їй самостійно вирішувати проблеми в незнайомих ситуаціях.

Проаналізувавши роботи з цієї проблематики [1, 5], ми виділили одну з ключових компетентностей: інформаційну компетентність, яка зумовлена зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві і передбачає оволодіння інформаційними технологіями, уміннями здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію.

Набуття студентами інформаційних компетентностей може відбутися за таких психолого-педагогічних умов:

– забезпечення діяльнісного підходу у формуванні готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у фаховій діяльності;

– здобування знань щодо оптимального використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні та повсякденному житті, побудови інформаційних моделей та їх дослідження за допомогою засобів ІКТ, формування умінь та навичок роботи в інформаціно-комунікаційному середовищі.

Компетентнісний підхід зумовлює перехід від накопичування визначених знань, умінь та навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, самостійно приймати рішення, успішно діяти у ситуаціях професійної діяльності. При цьому відбувається трансформація змісту освіти, перетворення його з моделі, що існує для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання кожного окремого студента. Такий перехід забезпечується реалізацією низки дидактичних вимог до змісту навчального процесу, зокрема [2]:

– вивчення особистісних інтересів, прагнень студентів щодо організації і здійснення процесу їхньої професійної підготовки;

– підібрані навчальні відомості спрямовані не тільки на розширення обсягу знань, структурування, інтегрування, узагальнення предметного матеріалу, але й на перетворення особистісного досвіду кожного студента;

– формування у студентів позитивної мотивації до процесу набуття професійних компетентностей;

– стимулювання студентів до самоосвіти, саморозвитку, самооцінювання;

– надання студентам можливості самостійно обирати й використовувати найбільш значущі для них способи опрацювання навчальних відомостей;

– оцінювання не тільки здобутих знань, але й осмислене оперування ними при розв'язуванні нестандартних завдань, здатність використовувати їх при здобуванні нових знань.

Реалізувати ці дидактичні умови доцільно на практичних заняттях, на яких майбутні фахівці поглиблюють знання, формують професійну компетентність, зокрема:

– проведення практичних, семінарських і лабораторних занять з використанням інтерактивних технологій, що підвищує професійний інтерес студентів до педагогічного спілкування, фахової діяльності, саморозвитку.

– проведення практичних занять з використанням ІКТ;

– надання індивідуальних та групових консультацій (в дистанційній формі);

– складання індивідуальної програми навчання студента з опорою на систему професійних компетентностей.

Доцільно відзначити ефективне використання студентами проектної технології, яка орієнтована на їхню самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову. В основу методу проектів покладено розвиток творчих і пізнавальних здібностей студентів, їх уміння мислити критично, самостійно конструювати власні знання, генерувати нові ідеї, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі. Застосування проектної технології в освітньому процесі вимагає від викладача серйозної підготовчої роботи, оскільки розробка проектів орієнтована на учіння студентів через їхню інтерактивну діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей.

Схема технології проектного навчання передбачає наступні етапи навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів:

1. підготовчий (самостійне визначення проблеми та теми проекту, виділення завдань, конкретизація мети проекту);
2. аналітичний (визначення структури проекту, методів аналізу даних, програмних і технічних засобів їх представлення, добір форми подання відомостей, планування часу подання проміжних результатів);
3. експериментальний (спостереження; вирішення проміжних завдань, проведення дослідження);
4. узагальнюючий (узагальнення зібраних відомостей, результатів та їх систематизація відповідно до мети проекту; формулювання попередніх висновків);
5. консультаційний (обговорення з викладачем робочої версії проекту; усунення недоліків, внесення уточнень);
6. захист (наочне подання проекту з використанням мультимедійних засобів, захист проекту перед студентською аудиторією; оцінювання рівня виконання проекту).

Як показав досвід проведення дисципліни «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці» на основі методу проектів на випускних курсах, впровадження проективної методики навчання при викладанні фахових дисциплін, використання на лекційних та практичних заняттях вищезгаданих організаційних форм навчання змінює виконавчу, репродуктивну діяльність студентів на творчі, пошуково-дослідницькі дії на основі фундаментальних знань на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності. Застосування засобів навчання нового покоління сприяє інтеграції кращих сторін індивідуальної та фронтальної форм навчання, розвитку у студентів здібності до самостійної пізнавальної активності та створенню передумов для формування індивідуальної траєкторії навчання.

У контексті вищесказаного, процедура забезпечення психолого-дидактичних умов на основі застосування ІКТ-компетентності складається з декількох етапів. На першому етапі студенти засвоюють предметні знання з ІКТ, як навчальної дисципліни. На цьому етапі, вони вчаться працювати з ІКТ, як із об'єктом вивчення. Проте на цьому етапі студенти ще недостатньо володіють умінням знаходити оптимальні розв'язки поставлених задач, не можуть знаходити і застосовувати ІКТ, як у змістовому, так і в методологічному аспектах. Рівень їхньої самостійності є невисоким. Як правило, бракує мотивації і відповідальності при вивченні нового матеріалу, виникають труднощі при застосуванні здобутих знань на практиці. Іншими словами, інформаційні компетентності їх ще недостатньо сформовані. На другому етапі формування інформаційних компетентностей включається у процес вивчення фахових дисциплін. Вони застосовуються і закріплюються при вивченні нового матеріалу і розв'язуванні практичних завдань. При цьому формування інформаційних компетентностей здійснюється за трьома аспектами: предметно-змістовим, методологічним і операційно-процесуальним:

- змістовий аспект – полягає в узгодженні змісту окремих фахових дисциплін: структурних елементів знань (понять, термінів, законів), а також хронології їх вивчення.

- операційно-процесуальний аспект – відображається в залученні студентів до однакових видів навчальної діяльності. Це передбачає оволодіння узагальненими вміннями і навичками роботи з інформацією, зокрема: нагромаджувати і аналізувати факти, узагальнювати отримані інформаційні дані і т. ін.
- методологічний аспект, полягає у відображенні і поєднанні підходів до застосування ІКТ при вивченні практично усіх фахових дисциплін.

На третьому етапі здійснюється формування інформаційних компетентностей на високому (творчому) рівні. Форми і засоби, що застосовуються, адекватні специфіці пошукової діяльності. Це навчальні проекти, поєднання аудиторної і самостійної навчально-пізнавальної діяльності, практичні завдання, які потребують розвинутого прогностичного мислення, вміння знаходити оптимальний варіант розв'язку.

Після такої комплексної роботи з формування інформаційних компетентностей у студентів зростатиме: поінформованість про вплив інформаційних і комунікаційних технологій на розвиток наукових дисциплін та результати інноваційної діяльності та науковий досліджень; знання вимог або рекомендацій, що стосуються інформаційних і комунікаційних технологій, в програмах; знання конкретних послідовностей операцій, вміння розробляти, здійснювати і оцінювати послідовність навчання з використанням інформаційних та комунікаційних технологій; виявлення ситуацій, для яких використання інформаційних та комунікаційних технологій є ефективною допомогою в здобуванні знань та умінь; знання засобів, які можуть бути створені з використанням ІКТ.

Висновки. Наш досвід засвідчує важливість послідовності і системності у формуванні інформаційних компетентностей. З викладеного вище слідує, що існує своєрідний технологічний інваріант щодо реалізації цього завдання. Систематичне застосування ІКТ у навчанні фахових дисциплін сприятиме розвитку особистості та формуванню предметних і ключових компетентностей на основі отримання певного комплексу знань, умінь та способів діяльності під час вивчення різних предметів та застосування цих знань, умінь і способів діяльності для вирішення професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 22-24.
2. Павлова Н.С. Особистісно орієнтований підхід як основа формування у майбутніх вчителів інформатики професійних компетентностей / Н.С. Павлова, І.С. Войтович // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво.- Луцьк: Видавництво ЛНТУ.- 2011.- №4. – С.137-144
3. Пометун О. Компетентнісний підхід-найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – січень. – С.65–69.
4. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання [методичний посібник] / І.В. Родигіна. – Харків: Основа, 2005. – 95с. (Бібліотека журналу „Управління школою").
5. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58– 64.
7. Шишов С.Е. Компетентностный подход в образовании: международный аспект / С.Е. Шишов // Відкритий урок. – 2004. – №17-18. – С.20-21.

Резюме. *В статье раскрыто особенности формирования информационных компетентностей студентов университетов в три этапа: во время изучения основ работы с ИКТ, во время изучения предметов профессионального цикла, во время интегрированной учебно-познавательной и проектной деятельности.*

Ключевые слова: *информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, учебно-познавательная деятельность, проэктная деятельность.*

Summary. *the article revealed features formating of information expertise of students in three stages: during learning the basics of working with ICT, while studying the subjects of professional cycle in an integrated learning and cognitive and design activities.*

Key words: *information expertise, information and communication technologies, educational and cognitive activities, project activities.*

УДК 159.922:371.132 **В.М. ЯМНИЦЬКИЙ**

ЗДАТНІСТЬ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛІСТА

Резюме. *У статті запропоновано та обгрунтовано теоретичні та методичні засади розвитку здатності студентів до саморегуляції.*

Ключові слова: *саморегуляція, професійне навчання, психічна, фізична, емоційна регуляція, навички саморегуляції студентів.*

Постановка проблеми. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XX ст." зазначено, що основною метою і пріоритетами розвитку освіти є її особистісна орієнтація, формування вчителя як професіонала, його трудової і моральної мотивації, активної професійної позиції, забезпечення педагогічних умов для професійної самореалізації. Це ставить вимогу переглянути традиційні уявлення про розвиток особистості вчителя, звернути увагу на його "внутрішній світ", спонукальні сили. З'ясування зовнішніх, об'єктивних факторів і внутрішніх суб'єктивних умов професійного розвитку вчителя, саморегуляція педагогічної діяльності необхідні для розв'язання проблеми педагогічного керівництва цим процесом.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури і практичної діяльності вчителя свідчать, що в сучасних умовах модернізації системи освіти, її інтеграції в європейський освітній простір розширилося коло цілей, які постають перед ним, ускладнилися засоби праці, зросла вагомість помилки, збільшилась роль психологічних факторів.

Психологія особистості, рушійних сил її розвитку, є тією цариною психологічної науки, яка сьогодні відчуває найгострішу потребу у дальшому теоретичному осмисленні чисельних проблем діяльності людини на всіх етапах її життєвого шляху та життєтворчості.

На відміну від існуючих поглядів на особистість як на суму окремих рис, необхідних для оптимального пристосування останньої до певних умов і вимог тієї чи тієї діяльності, сучасна психологія активно утверджує тезу про необхідність усвідомлення особистості як суб'єкта ініціації власної активності, життєтворчості. У цьому контексті функцію провідних сутнісних характеристик особистості виконують такі поняття, як ініціативність, творчість, відповідальність, самоставлення, самовизначення, самоактуалізація, самодетермінація, саморефлексія (самопізнання, саморозуміння, самоусвідомлення), самопроектування тощо.

У складі зазначених вище характеристик фундаментальною є така, як здатність особистості до оволодіння власною поведінкою (активністю) або саморегуляція. Остання, як відносно самостійна психологічна категорія, отримала у психології особливий теоретико-методологічний статус, функцію як провідного пояснювального принципу, так і критерію для побудови дослідницьких технологій, передусім розвивального (прогностичного) спрямування.

На думку вчених, у вищій школі необхідно значно підвищити практичну підготовку вчителя до конкретної педагогічної діяльності й намагатися максимально скоротити період професійної адаптації. Це означає, що треба так організувати навчальний процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, необхідні для формування початкового досвіду діяльності саморегуляції [1].

Узагальнюючи роботи, у яких розкрито ці питання, можна виділити кілька напрямів: визначення сутності саморегуляції як психологічної категорії (К. Абульханова-Славська, П. Анохін, Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Конопкін, Ю. Мислабський, А. Осницький, А. Петровський, С. Рубінштейн); розкриття загальних питань проблеми формування особистості вчителя (С. Архангельський, С. Гончаренко, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, М. Кузьміна, Н. Ничкало, О. Пєхота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, А. Щербаков та інші).

Результати аналізу теорії і практики підготовки вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності свідчать, що її здійснення пов'язане з необхідністю забезпечити оптимальне співвідношення між знаннями теорії саморегуляції і знаннями сутності та закономірностей навчального процесу, які є одним із об'єктів саморегуляції педагогічної діяльності. Глибоке теоретичне пізнання вчителем процесу навчання як об'єкта регулювання сприяє значному підвищенню ефективності педагогічної діяльності, її саморегуляції. Таким чином, щоби здійснювати саморегуляцію педагогічної діяльності, а отже, й управління навчальним процесом, необхідно застосовувати дидактичні знання на всіх стадіях самоаналітичного і саморегуляційного процесу, проявляючи при цьому дослідницьке ставлення до власної педагогічної діяльності, щоб переводити її у більш високу якість. Зміст, форми і методи підготовки вчителів відображаються у подальшому в характері їх педагогічної діяльності, технології її саморегуляції.

У структурі змісту психолого-педагогічних дисциплін є всі можливості для організації пізнавальної діяльності студентів щодо засвоєння теорії саморегуляції педагогічної діяльності на основі оптимального і динамічного поєднання репродукування та прогнозування як засобів формування у майбутніх учителів професійної компетентності й розвитку творчого потенціалу [2].

Як основу досліджуваної структури доцільно виділити теорію саморегуляції, враховуючи діяльнісну теорію навчання. Теорія саморегуляції спрямована на те, щоб сформувати цілісне уявлення про механізми саморегуляції, її структуру, принципи, зміст, закономірні зв'язки з іншими видами педагогічної діяльності. Окрім теоретичних уявлень, важливе значення має також оволодіння практичними навичками на рівні розвитку саморегуляційних умінь, що дозволить студентам: узгоджувати індивідуальні можливості вчителя з вимогами професійної діяльності; визначати і коригувати ланки психічної саморегуляції на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення; виділяти умови найбільш значущі з погляду мети діяльності; економно і швидко знаходити засоби і способи здійснення дій щодо розв'язання завдань діяльності; планувати і програмувати свої дії; усвідомлювати свої стани і завдання діяльності; обґрунтовувати способи перетворення вихідної ситуації, оцінювати одержані результати, вносити корективи у власні дії; встановлювати взаємодію між окремими компонентами системи педагогічної діяльності, регулювати їх; узагальнювати інформацію про успішність діяльності на основі її об'єктивних і суб'єктивних критеріїв; переформульовувати задану мету і завдання діяльності у суб'єктивні поняття й уявлення; самостійно здійснювати необхідні зміни у своїй діяльності.

Особливе місце у цьому процесі посідає емоційна саморегуляція діяльності. Оволодіння студентіами навичками та вміннями емоційної саморегуляції діяльності дозволить більш ефективно працювати над формуванням таких ознак професійної усталеності, як: уміння регулювати свої емоційні стани (володіти собою, своїм настроєм, голосом, мімікою, жестами), швидка реакція на поведінку класу та окремих учнів, уміння приймати правильні рішення у зміненій, нестандартній ситуації.

Оскільки педагогічна діяльність є емоційно напруженою, то вміння майбутнього вчителя регулювати свій стан вважається дуже важливим. Недостатня розвиненість у особистості регуляторних механізмів виявляється у нестабільності діяльності, афективних реакціях, імпульсивності, тривожності, швидкій виснажливості (вигоряння), психовегетативних дисоціаціях тощо. Зазначений комплекс явищ супроводжується водночас низьким рівнем самоактуалізації, самооцінки (впевненості у собі, самоприйняття, локусу контролю Я) а також схильністю до внутрішньої конфліктності та самозвинувачування. Емоційну регуляцію у професійній діяльності студенти називали однією з найважливіших, коли мова йшла про труднощі, які виникають під час проходження педагогічної практики.

Емоційний компонент професійної усталеності майбутнього вчителя виявляється в емоційній сфері його особистості, обумовленої переживанням, що відображають його потреби та активізують або гальмують діяльність.

Емоційна напруженість у педагогічній діяльності характеризується переживанням негативних емоцій, надмірним збудженням, виснаженням нервової системи. Це призводить до психологічного стресу, заважає вчителеві змінювати рівень емоційного збудження, об'єктивно оцінювати умови проходження подальшої діяльності.

Відсутність емоційної напруженості має поєднуватися зі здатністю вчителя створювати довільно–потрібний настрій, найповніше використовувати свої потенційні можливості. Проявлятиметься це у збереженні вчителем оптимістичного настрою, відсутності страху, пригніченості у нестандартних ситуаціях, здатності стримувати свої емоції в складних ситуаціях, що в свою чергу пов'язано зі здатністю швидко приймати правильне рішення. Дуже важливо навчитися зменшувати час прийняття рішень. Прийняття рішень виявляється передусім у керуванні своїм внутрішнім світом, тобто в саморегуляції. Неможливо впливати на інших, не вміючи володіти собою. Емоційна саморегуляція полягає в системі

розумових дій, спрямованих або на активізацію емоційних процесів, або на гальмування, стабілізацію. Об'єктами емоційної саморегуляції вчителя є: емоційні реакції (гнів, дратування, обурення, страх); стан настрою (депресія, апатія, пригнічений настрій, засмучення) [3] .

Найбільш загальною властивістю всіх об'єктів емоційної саморегуляції вчителя є негативні переживання та пов'язане з ним почуття душевного дискомфорту, що заважає нормальній професійній педагогічній діяльності. Тому розумові дії з саморегуляції мають бути спрямовані на ліквідацію цих емоційних переживань, на формування душевного комфорту, емоційної стабільності. Прийоми саморегулювання емоційним станом покликані допомогти людині керувати своїм настроєм, впливати на нього. Саморегуляцію умовно поділяють на фізичну і психічну (емоційну).

Фізична саморегуляція починається з усвідомлення власного фізичного тіла, його стану, характеру роботи органів та м'язів. Будь–який акт діяльності включає м'язові дії. Отже, кожний психоемоційний стан відбивається на нервово–м'язовій системі та призводить до її зміни. Стрес, утома - результат тривалого напруження певних м'язів, постійної готовності працювати чи відбивати агресію. Отож, протидією стресу, хвилюванню, утомі є свідоме розслаблення м'язів. Усвідомивши місце напруження, треба послідовно розпрямити і уявити важкими і теплими руки, долоні, пальці, ноги, спину, плечі тощо.

Відпочити – означає розслабитися, для цього достатньо навіть перерви між уроками. Емоційний стан педагога - така ж професійна проблема, як і методична підготовленість. Саморегуляція виявляється не тільки в умінні знімати напруження, але й викликати відчуття стриманої сили, упевненості в собі, енергійності, активності.

Психологічна саморегуляція полягає в керуванні своїми переживаннями, почуттями, уявленнями, увагою тощо. Вона включає вміння змінювати емоційний стан, стримувати гнів, роздратування, образу; викликати спокій, робочий настрій; демонструвати впевненість, доброзичливість, оптимізм. Це можливо за допомогою фізичних дій, повного зосередження, образного самонавіювання, раціонального самоаналізу та інших прийомів саморегуляції.

Перший спосіб впливу на емоції – це зміна міміки, напруження м'язів, рухів. Другий – повне зосередження на процесі будь–якої діяльності, а не на результатах, зовнішніх об'єктах або власних емоціях, яке поліпшує її якість, покращує пам'ять, мислення. Третій спосіб саморегуляції – управління своєю уявою, образне самонавіювання. Керуючи образами, які ми уявляємо, ми впливаємо на свої думки, настрій, бажання, потреби. Керувати уявою означає не боротися з образами, що виникають, а спостерігати їх немовби збоку, емоційно відокремившишь від ситуації, яку ми уявляємо, аналізуючи їх причини, функції, механізми. Мисленне програмування (рефлексія) стресових ситуацій на тлі розслаблення (релаксації) дозволяє керувати собою. Самоконтроль можливий тільки завдяки осмисленню, прогнозуванню, уявленню наслідків своїх дій.

Емоційна саморегуляція – це не придушення негативних образів, а зміна їх на такі, що стимулюють до корисних справ. На нашу думку, найбільш ефективно оволодіння навичками та уміннями емоційної саморегуляції діяльності студентів реалізується шляхом: а) розвитку педагогічної техніки; б) психологічного тренінгу зі складання ситуації успіху, позитивного мислення; в) аутогенного тренування.

Педагогічна техніка – це володіння психофізичним апаратом. Це система вмінь, які дозволяють вчителеві використовувати своє тіло як інструмент впливу - голосом, мімікою, лексикою.

Другим кроком щодо реалізації умови оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції діяльності студентів є психологічний тренінг зі складання ситуації успіху. Ситуація успіху – це проживання суб'єктом своїх особистісних досягнень в контексті історії його персональної життєдіяльності. Вона завжди суб'єктивна, результат зусиль розцінюється тільки в зіставлені із результатами вчорашніх зусиль, з позиції завтрашніх перспектив особистості.

І третім етапом в оволодінні навичками та уміннями емоційної саморегуляції є аутогенне тренування - самостійна тренувальна система, яка поєднує в собі сильні сторони декількох психорегулюючих методик. В аутогенному тренуванні виробляється висока включеність уваги з метою свідомого спрямування впливу на регуляцію нервово-психічних процесів .

У процесі аутогенного тренування виникає стан релаксації, тобто пасивної концентрації на конкретних відчуттях, яке супроводжується почуттям глибокого спокою, зняття напруги та хвилювання. У цьому стані дуже добре реалізувати форми самонавіювання, спрямовані на регуляцію різних станів та фізичних функцій організму.

Оволодіння студентами аутогенним тренуванням спрямовано на вирішення двох задач. З однієї сторони, це оволодіння вчителем прийомами емоційної саморегуляції, своїм психічним станом в процесі навчальної та виховної діяльності. З іншої - методична підготовка майбутнього вчителя до використання в своїй роботі аутотренінга під час вирішення навчальних та виховних задач.

Виокремлюють такі групи формул самонавіювання, які визначали напрямок занять: формули розслаблення та заспокоєння - спрямовані на зняття емоційної напруги, нервово-психічного занепокоєння; формули саморегуляції психодинамічних процесів - самовпливати на серцево-судинну систему, інші внутрішні органи з метою ліквідації порушень, які викликані емоційною напругою; формули оптимізації психічних станів - використовуються як з метою коректування емоційних станів негативного характеру, так і для самокерування психічним настроєм; формули ліквідації втоми, стимулювання працездатності - сприяють швидкому відновленню втрачених сил; формули, які сприяють формуванню певних якостей людини, сприяють посиленню або виробленню якостей, які притаманні професійній діяльності: пам'ять, увага, витримка, самовладання, самоконтроль тощо [4].

Існують межі витривалості нервової системи, і при цьому далеко не кожний учитель знає свої можливості, особливо в дозуванні психічних навантажень, уміє правильно оцінювати свої сили – як фізичні, так і емоційні. Стабільність емоційного збудження у поєднанні зі свідомим управлінням емоційним станом – важлива умова збереження професійної усталеності та фізичної працездатності.

Висновки. Дослідження засвідчили, що оволодіння навичками та вміннями емоційної саморегуляції діяльності студентів в комплексі (розвиток педагогічної техніки, психологічного тренінгу зі складання ситуації успіху та аутогенного тренування), найбільш ефективно сприяють професійному становленню майбутнього фахівця [2].

Розвиток уміння регулювати свої емоції дозволяє студентам сформувати такі професійні властивості: відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми, вміння регулювати свій емоційний стан, впевненість у власній професійності, вміння приймати правильні рішення у нестандартних ситуаціях тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долинська Л.В. Комунікативна саморегуляція майбутніх учителів / Л.В. Долинська, О.С. Ніколаєнко. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 88 с.

2. Малазонія С.В. Аналіз психічного стану студентів у процесі засвоєння методів саморегуляції / С.В. Малазония // Вісник Харківського університету. – 2002. – № 550, Частина 2. – С.155-158.
3. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Московский психолого-социальний институт: Флинта, 2001. – 192 с.
4. Сидоренко Н.І. Вивчення особливостей професійного становлення майбутніх вчителів / Н.І. Сидоренко // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка. –Т.IV. –К.: Міленіум, 2002. –С. 318-323.

Резюме. *В статье предложены и обоснованы теоретические и методические основы развития способности студентов к саморегуляции.*

Ключевые слова: *саморегуляция, профессиональное обучение, психическая, физическая, эмоциональная регуляция, навыки саморегуляции студентов.*

Summary. *In the article proposed and proved theoretical and methodical principles of groving the ability of students to self-regulation.*

Key words: *self-regulation, training of mental, physical, emotional regulation, self-regulation skills of students, professional studies.*

УДК 159.928: 159.922.8 **О.І. АРТЕМОВА**

РОЗКРИТТЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Резюме. *У роботі проаналізовано психолого-педагогічні підходи щодо особистісно-креативного навчання студентів вищих навчальних закладів, здійснено науково-теоретичний аналіз засобів активізації креативного потенціалу особистості сучасного студента.*

Ключові слова: *креативність, креативна особистість, особистісно-креативний підхід, креативний потенціал, професійне самовиявлення.*

Постановка проблеми. Сьогоднішній день ставить високі вимоги до рівня професійної та особистісної підготовки майбутнього фахівця у системі вищої школи. Інтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні в сфері вищої освіти, радикальні зміни в соціально-економічному та духовному житті потребують модернізації системи вищої освіти, що передбачає впровадження в навчально-виховний процес ефективних креативних методів роботи зі студентами. Саме креативність є одним із основних системоутворюючих факторів у структурі особистості, що впливає на рівень її розвитку та обумовлює процес самоактуалізації - прагнення людини до більш повного виявлення та реалізації власних задатків, здібностей, особистісних можливостей.

Мета повідомлення – праналізувати теоретико методологічні підходи щодо особистісно-креативного навчання студентів.

Питання розвитку креативності як особистісної риси студента є актуальні в світлі реформування системи професійної освіти. Сучасні студенти – це носії нового мислення, яке виявляє свій поки що зародковий стан у бажанні подолати розгубленість і хаос. Поширені явища невпевненості в правильності вибраного фаху, невизначеності щодо майбутнього кар'єрного становлення та росту, відчуття незадоволеності змістом та формою вищої освіти спричинюють все помітніші явища протестної самоорганізації. Відбувається первинна концентрація енергії, але не руйнівної, а творчої, яка з'явилася від втоми чекання і споглядання, від неякісного проведення пар тощо.

Креативність є одним із важливих чинників, обов'язковий атрибут знань, що набуває людина в процесі навчання, діалогічність суб'єктів освітнього процесу. Існує суперечність між об'єктивною потребою суспільства в активній, креативній особистості та освітньо-виховною практикою, що готує у різних видах професійного навчання здебільшого фахівців-виконавців, невиправдано ігноруючи творчий потенціал кожного індивідууму. Внаслідок цього особливо актуально постає проблема більш активного використання у навчально-виховному процесі вищих навчаьних закладів креативних освітніх технологій.

Актуальність статті визначається сучасними концепціями розбудови освіти в Україні в напрямку переорієнтації на особистісно орієнтоване навчання й виховання творчої індивідуальності, яка прагне максимально реалізувати свої можливості, самореалізуватися, самоактуалізуватися.

Концептуальні й методичні передумови та окремі аспекти особистісно орієнтованої освіти були предметом дослідження таких зарубіжних і вітчизняних психологів, як К. Альбуханова-Славська, І.Бех, О.Бодальов, Л.Виготський, У.Джемс, І.Зязюн, Г.Костюк, І.Кон, С.Максименко, А.Маслоу, В.Моляко, В.Моргун, Г.Оллпорт, К.Платонов, С.Подмазін, В.Рибалка, К.Роджерс, С.Рубінштейн, О.Сергеєнкова, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Татенко, Н.Чепелєва, Б.Федоришин та багато інших.

Сучасний рівень розуміння особистісно орієнтованої освіти передбачає визначення особистості молодої людини як вищої соціальної цінності, повагу до її самобутності, унікальності і своєрідності, ставлення до студента як до суб'єкта власного розвитку, врахування закономірностей процесу самовдосконалення особистості, погляд на особистість кожного вихованця як на мету і засіб, об'єкт і суб'єкт , умову і результат навчання і виховання [3].

З огляду на недосконаліть традиційного підходу до організації навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі, проблема оптимізації пізнавальної активності студентів, підвищення рівня і якості знань через актуалізацію їх особистісно-креативного потенціалу відзначається особливою актуальністю і передбачає цілеспрямоване наукове дослідження та розробку спеціального особистісного підходу до організації навчальних занять.

Креативність - синонім інноваційності, поняття, яке визначає здатність особистості до продукування принципово нового, духовного і матеріального, це елемент розвитку культури, важливий чинник творення самобутності нації. Якість

освіти визначається саме спроможністю навчального закладу створювати умови для розвитку нетрадиційного мислення, вміння адаптуватися, а згодом створювати щось нове, важливе, якісно краще.

Принцип креативності полягає у «максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності [2]. При цьому в результаті навчально-педагогічного впливу має формуватися гуманна особистість, яка вміє, відстоюючи свою неповторність, толерувати розмаїття оточуючого соціального, політичного та економічного середовища. Існування людини має стати успішною життєтворчістю. Актуальним сьогодні є філософське осмислення проблеми якості у вищій школі, рефлексія тих чинників, які здатні сформулювати важливі складові сучасної освітянської політики.

Діалогічність, яка так необхідна вищій школі, має формувати людину мислячу, для якої конформізм є антицінністю, а диктат наставника – образою. Наслідком монологічності є усування від навчального процесу одного із його суб'єктів: студента, який часто втрачає шанси пізнати синенергетичні зв'язки конкретної дисципліни у системі власного практичного і наукового світогляду. Креативність – це продукт діалогічності, це та іскра, що виникає від притирання двох, трьох, багатьох бачень, свідомостей, це інновація думки, що стоїть на фундаменті поліфонічного інформаційного континууму. Якість вищої школи має визначатися відсутністю диктату викладача, адже неприйняте знання чи недоведена концепція можуть стати просто купкою певних даних, яка ніколи не сприятиме народженню і зростанню чогось нового, унікального [1].

Викладач і студент повинні бачити себе важливими творцями майбутнього, не лише далекого, але найближчого. Світ треба будувати. Сучасна молодь – це та, що прагне і здобуває, мислить глобально, планетарними масштабами. Чи можна цьому навчитися.

Сьогодні у суспільстві міцно закріпилось переконання, що лише обрані люди народжуються творчими, артистичними, креативними. Але генетика уже декілька років працює над тим, щоб раціональними та логічними фактами довести протилежне – креативними є всі. Креативність може створити кожен у собі самостійно, це – не дар, а кропітка робота. Попри усталений стереотип, що креативність – це вроджений талант, іноді ми стикаємося із ситуаціями, коли креатив з'являється внаслідок діяльності тих людей, від яких цього не очікували. А тому зауважуємо, що креативність – це зовсім не талант, а швидше – навичка, яку можна розвивати. Креативність передбачає наявність трьох речей: мотивації, вміння мислити та навичок латерального мислення.

Креативність неможлива без бажання продукувати нові ідеї. Потрібно прагнути креативності. Вирішення певних проблем може бути мотивацією до креативності. Мотивацією також може бути віра в те, що креативне рішення допоможе з більшою легкістю, швидше чи дешевше виконувати повсякденну роботу.

Одним із надзвичайно важливих аспектів креативності є простота. З часом наше оточення все більше і більше ускладнюється, тому іноді слід використовувати потенціал нашого розуму для пошуку простих рішень. Саме завдяки цьому і виникає мотивація. Важливо також бачити зв'язок між речами та нестандартні можливості їх поєднання, навіть коли ці зв'язки неочевидні. Саме здатність бачити неочевидні можливості є надзвичайно важливим аспектом мислення, хоча ніхто не звертає на це уваги ні в школі, ні в університеті. Інформація та логіка не здатні забезпечити креативного мислення. Вони є лише частиною його.

Латеральне мислення – це свідома креативна техніка, якої можна навчитися і завдяки якій можна генерувати нові ідеї. Вона базується на підході до людського мозку, як до системи, яка здатна самоорганізовуватися та створювати асиметричні моделі. Кожен може навчитися латеральних технік і застосовувати їх.

Техніка латерального мислення працює найкраще, коли вироблені всі вищезгадані звички мислення. Тоді креативність стає повсякденною діяльністю. Самі по собі латеральні техніки також можуть давати позитивний результат, але без зазначених звичок мислення вони будуть менш ефективними.

Бажання бути креативним зазвичай з'являється як наслідок незадоволеності. Якщо ви незадоволені – це означатиме, що вам слід шукати спосіб змінити ситуацію. Вам слід або вирішити проблему або ж покращити існуючу ситуацію.

Сьогодні студент повинен розуміти, що творить себе кожен сам. Під час навчання потрібно не боятися самим створювати умови, впливати на процеси, стати учасником, не пропустити, перегнати. Найбільш продуктивними серед креативів виявляються більш активні, агресивні в захисті свого «Я», здатні до співробітництва й організованості, здатні правильно визначати цілісність явищ, швидко і правильно цим користуватися, здатні легко пристосовуватися й експериментувати, легко відмовлятися від власних нерезультативних ідей, швидко орієнтовуватися в дійсності. Серед особистісних якостей креативних людей можна назвати прагнення до домінування, сміливість в захисті своїх ідей, потреба в соціальних контактах і соціальній активності, товариськість і популярність тощо.

Отже, креативність (лат. creatio - створення, творіння) - рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості [3, 181]. На початку вивчення креативність вважали однією з функцій інтелекту. Згодом креативність віднесли до відносно незалежних факторів обдарованості, який не завжди виявляється в тестах інтелекту і навчальних досягненнях. Нині у психології креативність розглядають як незвідну до інтелекту функцію цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик.

У професійній діяльності випускників вищих навчальних закладів досить часто спостерігаються суперечності між рівнем набутих теоретичних знань, методичних умінь та можливістю продуктивного використання їх у навчально-виховній взаємодії. Це пояснюється недостатньою розробленістю особистісно-орієнтованих, креативних підходів до професійної підготовки студентів, хоча саме такі підходи спроможні забезпечити гармонійний розвиток та розкриття особистісного, творчого потенціалу студентів як основи подальшої продуктивної професійної діяльності.

Особистісно-креативний підхід є перспективним, оскільки полягає у можливості забезпечити значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі актуалізації особистісного творчого потенціалу. Розробка особистісно-креативного підходу передбачає необхідність творчої інтеграції новітніх досліджень у психолого-педагогічній науці. Під особистісно-креативним підходом у навчання студентів розуміємо певну сукупність концептуальних і методичних засобів розвитку і реалізації творчого потенціалу особистості студента з метою покращання якості засвоєння знань, підвищення рівня мовленнєвої культури і в цілому успішності його професійної підготовки (2).

Прояви креативності завжди індивідуальні. Психологічні дослідження дають змогу окреслювати основні особливості, характерні риси креативної особистості, на основі яких будемо впроваджувати особистісно-креативне навчання студентів. Це надзвичайна продуктивність праці, вміння зосереджувати увагу і довго утримувати її на одній проблемі; гнучкість розуму, широта і оригінальність мислення; незалежність думок і оцінок, уміння критично ставитися до своїх і чужих ідей,

готовність до ризику, мужність і сміливість духу і розуму; підвищене прагнення до самоствердження; схильність до гри, наявність естетичного почуття і гумору.

Провідними психолого-педагогічними засадами розробки і реалізації особистісно-креативного підходу у навчанні студентів вищих педагогічних закладів є орієнтація на концептуальну модель особистості, взаємозв'язок психодіагностики та психокорекції в процесі навчально-виховної взаємодії, система креативно-розвивальних засобів (2).

Науково-змістова розробка і реалізація особистісно-креативного навчання студентів сприятиме розкриттю їхнього креативного потенціалу, дозволить ознайомитися з психологічними і педагогічними креативними технологіями, які пізніше успішно будуть застосовані у практичній професійній діяльності.

Змістово-психологічний вимір визначають такі фактори, як здатність до спілкування, риси характеру, досвід спілкування, соціальний та індивідуальний інтелект, емоційно-почуттєва сфера.

Складовими креативно-діяльнісного виміру є здатність до цілеспрямованої, спільної продуктивної діяльності та взаємодії; інформаційно-пізнавальна основа творчої діяльності; семантика творчих вчинків та дій, цілей і планів спільної творчої діяльності, мовних засобів спільної творчої діяльності; результати вчинків і дій; емоційно-почуттєва регуляція творчої діяльності і соціальної поведінки (2).

Обгрунтування наявності креативного потенціалу в кожній особистості визначається семантикою архетипу самості, виявленого в аналітичній психології К.Г.Юнгом. Для визначення рівня креативності студента використовується тест Е.Туніка, розроблений на основі методик Д.Джонсона та Дж. Гілфорда. Оцінка емоційної сфери здійснюється за допомогою адаптованого варіанта методики Ч.Спілбергера. Діагностика психологічної атмосфери в колективі проводиться з використанням методики А.Фідлера. Окрім цих методик, застосовуються методи спостереження, самоспостереження, опитування, інтерв'ю, бесіди, методи активного впливу на особистість (психокорекція) та інтерпретаційні методи. Для перевірки динаміки особистісних змін окремих студентів використовується тестова методика Р.Кеттела – 16-ти факторний опитувальник. Для визначення продуктивності навчальних занять із використанням особистісно-креативних засобів застосовуються самозвіти студентів та анкетування.

Креативний потенціал особистості блокується психічними захистами суб'єкта, які виявляються у ході психодіагностики і нейтралізуються у процесі психокорекції. Психокорекційний компонент особистісно-креативного підходу до навчання реалізується на базі таких основних технік: ігротерапія, що сприяє досягненню емоційної стійкості і саморегуляції, усвідомлення самого себе, своїх переваг і недоліків, розширенню репертуару засобів самовираження особистості; арттерапія (креативний малюнок, музикотерапія, казкотерапія), що забезпечує розвиток здатності до самопізнання і самореалізації суб'єкта через мистецтво, сприяє корекції негативних особистісних тенденцій; психодрама, через яку здійснюється діагностика і корекція неадекватних станів та емоційних реакцій, їх усунення, поглиблення самопізнання; символдрама, як кататимне переживання образів або як сновидіння наяву.

Креативний малюнок спрямований на корекцію проблем емоційного розвитку, актуального стресу, депресії, конфліктів у міжособистісних стосунках, підвищеної тривожності.

Музикотерапія допомагає регулюванню емоційного стану, корекції комунікативних ускладнень, полегшенню усвідомленню особистісних переживань, підвищенню соціальної активності, формуванню нових засобів емоційної експресії.

Казкотерапія забезпечує подолання напружених емоційних ситуацій, символічне відреагування фізіологічних і емоційних стресів, прийняття в символічній формі своєї фізичної активності.

Креативність – дуже гнучке явище психіки, і за умови його розвитку або, навпаки, гальмування, креативні здібності можуть зазнавати різних змін. Формування креативної особистості школяра вимагає запровадження у навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, які значною мірою могли б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів. Високі вимоги ставляться до професійного становлення і розвитку креативної особистості педагога, що виражається в гармонійному поєднанні його творчого мислення з високорозвиненими загальномовленнєвими вміннями. Уява забезпечує побудову образів продуктів праці, створення програми поведінки у невизначених проблемних ситуаціях, моделювання процесів або об'єктів. Створювані уявою вербальні образи стають основою креативного креативного мовлення, так як всі потенційні здібності особистості адекватно реалізуються нею у мовленні. Креативне мовлення трактуємо як один із різновидів зв'язного мовлення, продукування особистістю нових оригінальних мовленнєвих образів і сюжетів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, фантазії, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю і словесною творчістю.

Висновки. Своєрідність педагогічної діяльності полягає в постійному запиті на креативність з боку вчителя: співтворчий характер праці забезпечує його суб'єктивно-об'єктивні відношення з учнівським колективом, батьківською громадою і постійно потребує варіативних дій, неординарність та публічний характер педагогічних ситуацій зумовлює оперативність обраної системи педагогічних заходів, результативність яких визначається гнучкістю професійного креативного мислення фахівця.

Як бачимо, креативна особистість – це такий тип особистості, для якого характерний творчий стиль життєдіяльності, високий рівень потреб, установок, ціннісних орієнтацій, нахилів, творчих задатків, рис характеру, що забезпечують їй високий рівень результативності з усіх видів життєдіяльності. Самовиявлення креативної особистості відбувається в усіх сферах її стосунків з природою, суспільством, з людьми, з самою собою. Для професійного становлення педагога, розвитку його креативної особистості насамперед потрібне креативне самовиявлення, яке розглядається як розумова активність, критичність, систематичність, швидкість розумової орієнтованості, високий рівень аналітико-синтетичної діяльності, зосереджена увага, побудова нових планів, творча уява і готовність до активної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Г. Исследование речемыслительной креативности личности / Л.Г. Алексеева. – Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ин-т психологии. – М., 1998. – 22 с
2. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови) / І.В. Кукуленко-Лук'янець. - Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – М., 2003. – 22 с.
3. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Гуманізація педагогічного процесу як умова творчого розвитку дітей / Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів / С.А. Литвиненко, В.М. Ямницький. Збірн. наук. праць / За ред.. І.А.Зязюн та інші. – Київ-Запоріжжя, 1997. – 136 с.

4. Професійна освіта. Словник / Укл. С.І Гончаренко та інші, за ред. Н.Г.Никало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

Резюме. *В статье рассматривается креативность как психологическая проблема, выделены основные признаки креативности, акцентируется внимание на вопросах формирования креативных способностей учащихся и профессионального становление и развитие креативной личности будущего педагога.*
Ключевые слова: *креативность, креативний потенціал.*

Summary: *In the article creativity is considered as a psychological problem, the basic sings of creativity are selected is emphasizes is the questions of forming of creative capabilities studying and development of creative personality of a future teacher.*

УДК: 371.133-057.87 **К.В. БАБАК**

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Резюме. *У статті розглядаються особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів під час навчання в педагогічному коледжі.*
Ключові слова*: психологічний супровід, професійний розвиток, особистість.*

Постановка проблеми. Професійний розвиток студентів є однією з важливих проблем сучасної вищої освіти. У ситуації, що склалася у психологічній науці і практиці важливе значення набуває отримання знань про студентську молодь, виявлення особливостей і закономірностей розвитку особистості студента, освоєння нових можливостей і знаходження додаткових ресурсів у організації процесу психологічного супроводу майбутнього фахівця.

Метою нашої роботи є розробка моделі психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

Відповідно до специфіки навчального закладу можна виділити основні параметри психологічного супроводу: суб'єкт та об'єкт, мету, завдання, напрями, форми та методи. Визначимо відповідні параметри для психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

У типовому положенні про освітню установу середнього професійного рівня мета діяльності учбового закладу розкривається через систему завдань, серед яких: «...задоволення потреб особистості в одержанні середньої професійної освіти і кваліфікації у вибраній області професійної діяльності а також інтелектуальному, культурному, фізичному й етичному розвитку; задоволення потреб суспільства в кваліфікованих фахівцях з середньою професійною освітою...» [4]. Відповідно до цих завдань, психологічний супровід у педагогічному коледжі може розглядатися як цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання і психологічного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації. У контексті інтегративного підходу під психологічним супроводом особистісно-професійного розвитку студента коледжу ми розуміємо систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості.

Об'єктами психологічного супроводу у нашому випадку виступають: 1) особистість студента; 2) процес професійного навчання студента у навчальному закладі.

Робота психологічної служби педагогічного коледжу організаційно будується за принципом роботи шкільної психологічної служби. Її діяльність забезпечується психологом та соціальним педагогом навчального закладу, які виступають суб'єктами психологічного супроводу. Основними принципами організації і функціонування служби практичної психології виступають:

- принцип відповідності її організації і діяльності основним сучасним принципам розвитку освіти (демократизація, гуманізації, активності особистості тощо);

- принцип системності як визначальний на організаційному рівні, оскільки означає, що діяльність психологічної служби є складно організованим процесом, який містить всі форми, напрями практичної діяльності психолога в чіткій, логічній і концептуально виправданій послідовності; припускає розгляд об'єктів та суб'єктів психологічного супроводу як складно організованих систем (від індивіда до суб'єкта власної життєтворчості) [6].

Мета психологічного супроводу полягає у створенні в межах середовища навчальної взаємодії максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання. Мета супроводу може бути досягнена на підставі виконання таких завдань:

- реалізація професіограми випускника як основної мети освітнього процесу навчального закладу і професійного розвитку;
- формування особистісних професійно важливих якостей майбутнього фахівця;
- розвиток психічних пізнавальних процесів;
- підтримка психологічного здоров'я.

Мета і зміст психологічного супроводу змінюється відповідно до етапу професійного розвитку особистості. Звернемося до розгляду психологічних особливостей процесу первинної професіоналізації в умовах педагогічного коледжу.

Основними напрямками роботи психологічної служби коледжу виступають: моніторинг особистісно-професійного розвитку і процесу підготовки майбутнього фахівця; психологічна освіта (сприяння в придбанні студентами психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для отримання професії, розвитку кар'єри, досягнення успіху в житті); психологічна профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій. У межах психологічного супроводу використовуються такі форми роботи: психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування.

Специфікою розподілу етапів професійного розвитку в період навчання у педагогічному коледжі є відсутність етапу оптації: прийняття рішення про вступ до коледжу свідчить на користь успішного проходження цього етапу та здійснення професійного вибору. Відповідно до таблиці 1 найбільшої актуальності набувають етапи адаптації, інтенсифікації та ідентифікації. Визначимо, на підставі яких чинників реалізується мета кожного з етапів.

Таблиця 1

Особливості психологічного супроводу професійного розвитку на етапі первинної професіоналізації

Етап	Мета	Зміст	Критерії успішного проходження
Оптація	Допомога на етапах формування професійних намірів, вибору професії і професійної підготовки, корекції вибору і реорієнтації	Забезпечення умов для самостійного свідомого відповідального вибору професії: регулювання активності оптанта, що формує позитивне самовідношення, готовність до змін, здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття відповідальності за своє професійне майбутнє	Вибір професії, навчального закладу
Адаптація	Надання першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності	Діагностика готовності до учбово-пізнавальної діяльності, мотивів учення, ціннісних орієнтації, соціально-психологічних установок; допомога в розвитку учбових умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічна підтримка першокурсників в подоланні труднощів самостійного життя і встановленні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії	Адаптація до учбово-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і вироблення нового стилю життєдіяльності
Інтенсифікація	Розвиток загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення, самостійності	Діагностика особистісного і інтелектуального розвитку, надання допомоги, підтримка в рішенні проблем взаємин з однолітками і педагогами, а також сексуальних відносин	Інтенсивний особистісний і інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція
Ідентифікація	Формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності	Фінішна діагностика професійних здібностей, допомога в знаходженні професійного поля для реалізації себе, підтримка в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності, консультування з питань інтимних і сімейних відносин	Ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здібність до професійної самопрезентації

Згідно інтегративного підходу до професійного розвитку особистості ми виокремили три його аспекти: онтогенетичний, особистісний та професійний. Які ж співвідношення складаються між цими аспектами у процесі професіоналізації?

Як зазначає Е.Ф.Зеєр, на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку виступає рівень особистісного розвитку. На подальших стадіях професійного становлення співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває характер динамічної нерівноважної цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток починає домінувати над особистісним і визначати його [5].

Результати дослідження О.М.Плюща дозволяють стверджувати, що індивідні особливості визначають вибір виду діяльності, властивості особистості - вибір професійної діяльності, а ціннісні орієнтації впливають на життєве самовизначення, значення професії та професійного самовизначення в ньому, перспективи життєвого шляху. Саме тому, на думку автора, професійне становлення неможливо повністю зрозуміти поза зв'язком з життєдіяльністю. Між професіоналізацією і життєдіяльністю встановлюються відносини компенсації: за умови неможливості досягти самореалізації в одній галузі, людина прагне компенсувати це в іншій [7].

На думку Д.М.Дубравської, „Процес становлення на етапі первинної професіоналізації особистісних утворень постає як послідовне інтегрування останніх у констеляції, що за своїм змістом задовольняють вимоги успішного здійснення майбутнім педагогом професійно-педагогічних задач" [3]. Процес інтегрування індивідуально-психологічних рис особистості у певний, відносно усталений комплекс відбувається поетапно, залежно від рівня сформованості у суб'єкта учіння механізму особистісної регуляції і саморегуляції [3].

Як стверджує, на підставі власного експериментального дослідження, Т.П.Демідова, більшість абітурієнтів середнього професійного навчального закладу психологічно не готові до оволодіння професією вони мають поверхневі уявлення про неї, спеціально не готувалися до оволодіння нею, погано уявляють собі сам процес професійного навчання та

діяльності, мають серйозні психологічні проблеми, – що безпосередньо впливає на якість професійного становлення. Тобто на перший план виступає проблема формування особистості студента [2].

Як засвідчують результати досліджень, співвідношення між аспектами у процесі професійного розвитку носить складний, нелінійний характер. За даними теоретичного аналізу, на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний аспект, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

Зважаючи на це, метою психологічного супроводу студентів педагогічного коледжу повинно бути забезпечення оптимізації процесу особистісного розвитку як підгрунтя професійного становлення, створення умов для набуття ними статусу суб'єктності у проявах власної життєтворчості.

Таблиця 2

Модель психологічного супроводу професійного розвитку студента педагогічного коледжу

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

цілісна система психолого-педагогічної діяльності, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості

Об'єкт: особистість студента; процес професійно-го навчання	**Суб'єкт**: психолог, соціальний педагог	**Мета**: створення максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання	**Напрями**: моніторинг дина-міки особливостей розвитку; психологічна осві-та; профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій	**Методи**: психологічна діагностика; психологічний тренінг; психо-логічна корек-ція; індивіду-альне консуль-тування

Етапи професійного розвитку студента	**Домінуючий аспект**	**Зміст супроводу**
1. Адаптація	Особистісний	Оптимізація завершення фор-мування особистості, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого проектуван-ня, самовизначення
2. Інтенсифікація		
3. Ідентифікація	Професійний	Оптимізація професійного становлення

Означені результати схематично представлені (табл. 2). Вочевидь, найбільш адекватним засобом реалізації першого компоненту виступає моніторинг динаміки особливостей розвитку студента. Як зазначає О.М.Сироватко, мониторинг дозволяє фіксувати та у разі потреби своєчасно реагувати на виникнення факторів можливих нерівномірностей розвитку особистості [1]. Авторка відзначає, що в процесі мониторингу доцільно виокремлювати два класи методів, спрямованих відповідно на: 1) особливості особистісного розвитку; 2) досягнення у професійному навчанні. На перший план тут виступають методи психологічної діагностики та поточного контролю успішності навчання студентів.Щодо змісту другого

компоненту, відзначимо комплексність та широту охоплення роботи психолога у цьому напряму. За даними різних досліджень (Т.В.Базавова, Л.В.Власенко та ін.), психологічний супровід може включати: просвітницьку роботу; психологічну освіту; роботу з викладацьким складом та батьками студентів; оптимізацію міжособистісних стосунків в академічній групі та психологічного клімату в педколективі, профілактику особистісних та професійних девіацій тощо. Методами роботи на цьому рівні виступають: проведення лекцій, включення до навчальних програм відповідних психологічних курсів та спецкурсів, семінарів, організація неформальних ситуацій спілкування педколективу та студентів, консультування адміністрації, вчителів, батьків з проблем навчання та виховання; індивідуальне консультування з питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, взаємовідношень з дорослими та однолітками, самовиховання і т. ін.

Третій компонент психологічного супроводу - психологічна допомога – спрямований на безпосереднє надання психологічної допомоги у подоланні нормативних та ненормативних криз, стагнацій, відхилень у розвитку та ускладнень будь-якого змісту, якими супроводжується процес навчання у коледжі. Тут, як, правило використовуються методи психологічної корекції, консультування, психотерапії, різноманітні тренінги, коучінг тощо

Висновки.Отже, на етапі первинної професіоналізації перед студентами коледжу як провідне постає завдання завершення формування особистості, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого проектування, самовизначення, і лише на цій підставі - професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бегеза Л. Є. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби / Л.Є. Бегеза, Л.І. Гриценок, Н.П. Демидюк, Л.І.Зуб, Т.Д. Ілляшенко: Навч.-метод. посіб.: В 2 т. / АПН України; Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи / В.Г. Панок (наук.ред.), І.І.
2. Демидова Т.П. Психологическое сопровождение профессионально- личностного становления обучающихся в средник профессиональнык учебных заведениях / Т.П. Демидова // Дис. .. канд. психол. наук 19.00.07 .— М.,2005 – 171 с.
3. Дубравська Д.М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу) / Д.М. Дубравська: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2004. — 237 с.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба / И.В. Дубровина: Вопросы теории и практики, - М.: Педагогика, 1991. - 232 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер: Учебное пособие для студентов вузов.-2изд.М.: Академический проект; Екатеринбург: деловая книга, 2003.-356с.
6. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы: Сб.науч.тр. / Отв.ред. Б.Б. Коссов - М.: ПРШВО, 1993.-215 с.
7. Плющ О.М. Трансформація мотиваційної сфери кваліфікованих спортсменів в період професійного становлення / О.М. Плющ: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 1999. — 20с.

Резюме. *В статье рассматриваются особенности психологического сопровождения профессионального развития студентов, во время учебы в педагогическом колледже.*

Ключевые слова: *психологическое сопровождение, профессиональное развитие, личность*

Summary. The article discusses the features of psychological support professional development of students while studying at Teachers College.

УДК 316.454.5

В.І.БЕЗЛЮДНА

ГОТОВНІСТЬ МОЛОДІ ДО ПОБУДОВИ КОНСТРУКТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ З РОДИНОЮ

Резюме. *В статті аналізуються закономірності формування стосунків молодого подружжя з новими членами родини, особлива увага приділяється вивченню специфіки міжособистісних зв'язків в діаді «невістка-свекруха».*

Ключові слова: *молоде подружжя, задоволеність шлюбом,діада «невістка-свекруха»,міжособистісні стосунки, установочні конструкти.*

Постановка проблеми. Навчання у вищій школі припадає на завершальний етап юнацького віку, на період пізньої юність чи ранньої дорослості. У житті молодої людини виникає багато проблем, які є визначальними для її подальшого життєвого сценарію, побудови життєвого шляху в цілому. Найважливішими ідеями, над якими замислюється студентська молодь, є питання професійного становлення та створення власної сім'ї. Кожна з цих ліній є унікально значущою та визначальною. Їх успішна реалізація значною мірою залежить від рівня психологічної готовності молодої людини до її вирішення. У сфері створення власної сім'ї велику роль відіграє готовність до побудови гармонійних стосунків не лише з подружнім партнером, але й усіма новими членами родини. Життєва практика показує, що найбільше емоційно навантаженими викликає формування зв'язків з батьками шлюбного партнера. Значну роль у цьому процесі відіграють ірраціональні уявлення і негативні установки щодо майбутніх стосунків. Особливо гострими, а іноді і драматичними є процеси налагодження зв'язків у діаді «молода невістка – свекруха». У науковій літературі неодноразово підкреслювалася значущість впливу батьківської сім'ї на адаптивність молодого подружжя. Це явище знайшло своє відображення у поняттях сімейного сценарію (Е. Берн) [1], сімейної моделі та антимоделі (Т.І. Димнова, Л.В. Долинська, М.І. Мушкевич) [3], патологізованих сімейних ролей (Е.Г.Ейдеміллер, В.В. Юстицкис) [4], адаптаційніих та функційних можливостей [5].

Метою даного повідомлення є висвітлення результатів експериментального дослідження, спрямованого на аналіз закономірностей формування стосунків молодого подружжя з новими членами родини як вияв інтеграційних процесів розвитку молодої сім'ї. У статті частково використовуються результати бакалаврського дослідження Кравчук Я., яке здійснювалися під нашим керівництвом [2].

Основні з**авдання дослідження**:

- проаналізувати систему очікувань молодих людей у сфері налагодження зв'язків з майбутніми членами родини;
- вивчити особливості стосунків між невісткою і свекрухою;
- проаналізувати вплив стосунків у діаді „невістка-свекруха" на психологічний клімат молодої сім'ї та закономірності її становлення та розвитку.

У основу дослідження покладені методологічні підходи, які застосовуються для аналізу проблем становлення молодої сім'ї, психологічні праці присвячені проблемі людини її становлення як особистості. У роботі використовувалися наступні емпіричні методи: метод "Словесних характерологічних портретів", „Шкала суб'єктивної комфортності", опитування: „Основні складові щасливого шлюбу", „Причини вступу до шлюбу", методика „Графічне зображення бажаної структури сім'ї через 5 років".

У дослідженні взяли участь респонденти двох категорій:

- особи шлюбного віку, які ще не мають власних сімей;
- молоді люди, які перебувають у шлюбі протягом 2-5 років.

До участі в експериментах залучалися лише представниці жіночої статі, що дозволяло більш чітко простежити одну із ліній формування родинних стосунків. Лише у опитуванні відносно складових щасливого шлюбу враховувалася і думка представників протилежної статі. Загальний обсяг вибірки 73 людини, з них респондентів першої категорії 33, другої – 40. Участь у дослідженні взяли студенти РДГУ стаціонарного та заочного відділення.

Наше дослідження спрямовувалося на вивчення установок, ставлень, уявлень молодих людей щодо налагодження стосунків у діаді „невістка-свекруха". Оскільки нашими респондентами були молоді люди шлюбного віку ми мали можливість поглянути на психологічні аспекти даних стосунків спираючись спочатку лише на погляд потенційних невісток. Своє дослідження ми розпочали з опитувань, які дозволяли простежити, як серед складових щасливого шлюбу представлені ідеї щодо гармонійних зв'язків з родиною шлюбного партнера. Як показало опитування, уже на етапі формування дошлюбних установок, молоді люди недооцінюють значення налагодження стосунків з найближчими родичами. Така ціннісна характеристика як „Гарні стосунки з батьками" із 15 запропонованих позицій зайняла 12 та 11 рангове місце (відповідно у чоловічій та жіночій вибірках) (див табл. 1.) Увагу на дану цінність звернули 25,3 відсотків опитаних жінок і лише 17,2 відсотків чоловіків.

Таблиця 1.

Основні складові щасливого шлюбу

№ ПП	Основні цінності шлюбу	Кількісні показники позицій (у відсотках і рангах)			
		хлопці		дівчата	
		ранг	відсоток	ранг	відсоток
1	Матеріальне благополуччя сім'ї	5	68,2	2	86,9
2	Спільне виконання домашньої роботи	14	16,2	14	20,5
3	Наявність окремого житла	11	23,4	12	23,2
4	Наявність дітей	7	52,5	5	57,2
5	Взаєморозуміння між подружжям	1	86,4	1	87,9
6	Вміння задовольнити потреби сім'ї	3	72,5	7	50,4
7	Спільні ціннісні орієнтації	6	62,2	4	59,5
8	Наявність спільних інтересів	9	37,4	9	36,2
9	Гармонія в сексуальних стосунках	2	76,6	6	52,3
10	Подружня вірність	4	65,4	3	65,5
11	Вміння вийти з конфліктної ситуації	8	42,3	8	37,2
12	Готовність обговорювати свої проблеми	10	33,4	10	27,2
13	Гарні стосунки з батьками	12	17,2	11	25,3
14	Спільні друзі	15	3,4	15	11,2
15	Вміння проводити спільне дозвілля	13	16,5	13	22,4

Більш уважно молоді люди поставилися до таких цінностей як "взаєморозуміння між подружжям", „матеріальне благополуччя сім'ї", „спільні ціннісні орієнтації", „гармонія в сексуальних стосунках", „подружня вірність". Основні цінності шлюбу і сім'ї для студентів обумовлюються взаєминами між чоловіком і дружиною. При цьому найбільшою ціннісною якістю шлюбу як для юнаків (86,4%), так і для дівчат (87,9%) є взаєморозуміння. Визнаючи значущість цих цінностей для життєдіяльності сім'ї слід відзначити, що недооцінка ролі стосунків з батьками є не зовсім сприятливою тенденцією, яка може мати негативний вплив не лише на перебіг адаптаційного процесу, але й на все подальше сімейне життя.

Відсутність належної уваги до питань налагодження стосунків з батьками ми простежили і при аналізі результатів анкетного опитування щодо основних проблем та мотивів шлюбу. В основному студенти звертаються до обговорення типу шлюбних стосунків (офіційний чи громадянський шлюб), рівня матеріального забезпечення, яке є достатнім для створення сім'ї, наявності місця для спільного проживання, узгодження питань щодо розпорядження грошима сім'ї, народження дітей. Найменше чим будуть перейматися молоді люди (на їхню думку) - це взаємовідносинами з батьківськими сім'ями та додержання релігійних чи національних традицій. Забуваючи при цьому, що саме спільне проживання з батьками —це досить непросте випробування, справжній іспит на зрілість особистості,толерантність і вміння приборкувати свій егоїзм.

Цікавими, на нашу думку, є і результати опитування щодо основних причин вступу до шлюбу. Молоді люди називають важливі категорії, такі як „можливість жити разом з коханою людиною", „народження дітей", „можливість жити з людиною, яка поділяє погляди, смаки, життєві цінності". Поряд з цими підставами 12,5 відсотків опитаних вказали на таку причину як „Отримання незалежності від батьків і батьківської сім'ї"

Вибір такої мотиваційної підстави, на нашу думку, може зумовлюватися багатьма причинами, але можна припустити, що у частини молодих людей стосунки з батьками ще до одруження не зовсім гармонійні. Утворення нового соціального об'єднання як шлях виходу із старого, напевне, не найкраща стратегія. Як показує життєва практика, у багатьох родинах

конфлікти виникають не лише між членами різних родин (свекруха – невістка, зять – теща), але і між рідними людьми (дочка – мати, батько – син). Розраховувати за цих умов, що молода сім'я зможе здолати існуючий антагонізм і побудує більш гармонійні зв'язки недоречно. Швидше за все стосунки між молодим подружжям і батьками залишаться на попередньому рівні, або набудуть ще більш дисгармонійного характеру. Молоді люди, які вважають, що, одружившись, вони позбудуться нарешті батьківської опіки і отримають абсолютну свободу, поринуть у море кохання, почнуть жити так, як собі уявляють доросле життя, зарано радіють і легковажать. Як у муках народжується дитина, так у муках народжується спочатку сім'я. Одружуючись людина отримує не лише чоловіка чи дружину, але і їхніх родичів, їхні традиції, уподобання, з якими, хоче вона чи ні, змушена буде рахуватись.

Життєва практика і результати теоретичних та експериментальних досліджень засвідчують, що проблеми у стосунках з новими членами родини у переважній більшості дисгармонійних сімей, виникають практично з перших днів спільного подружнього життя. Це наштовхує на думку про існування негативних установок у сфері налагодження стосунків. Як відомо, установка може діяти як на усвідомленому, так і на неусвідомленому рівні, налаштовуючи свідомість людини на певний тип реагування на оточуючі події і явища.

Ми спробували перевірити цю гіпотезу. Учасникам експерименту було запропоновано дати опис психологічного портрету свекрухи. Мова йшла не про конкретний, а уявний, збірний образ. Нас цікавили характеристики, які використовуватимуться потенційними невістками при описі людини, що виконує дану соціальну роль. Всього було зібрано 20 психологічних портретів.

Зазначимо, що у описах фактично були відсутні позначення зовнішності, тобто респонденти не називали ні позитивних, ні негативних характеристик щодо зовнішності потенційної свекрухи. У їхніх описах ми виокремили декілька центральних характеристик: риси характеру, особистісні якості та категорія ставлень. Аналізуючи, ми помітили цікаву закономірність. Описуючи уявний образ, всі респонденти дотримувалися принципу соціальної бажаності та нормовідповідності. У багатьох описах сюжет започатковується ідеєю „ свекруха – друга мама", „свекруха-помічник", „звичайна людина", „така ж як і всі".

Для опису особистісних якостей використовувалися переважно позитивні характеристики. При цьому домінуючу позицію займали вольові риси характеру. До основних характеристик було віднесено: енергійність, рішучість, наполегливість, владність. Позитивно оцінили респонденти і професійні якості людини. Свекруху характеризували як компетентну, старанну, дисциплінована особистість. Можна припустити, що у свідомості молодих людей переплелися дві тенденції, які і вплинули на їхні установки: вік і соціальна роль людини, яку необхідно було описати. Аналізуючи особистість з позиції віку, молоді люди визнавали її досвід, старанність як працівника. У той же час при описі особистісних характеристик акцент був зроблений лише на одну сторону особистості – її вольовий компонент.

Більшість наречених наперед налаштовані на майбутні непорозуміння. Часто цей стереотип справджується в реальному житті. Молоді люди очікують, що стосунки зі свекрухою складатимуться не зовсім успішно, і головну відповідальність за них приписують домінантним характеристикам партнера. Закономірно, що такі психологічні установки, з якими людина входить у нову соціальну спільноту - це фундамент, на якому будуватимуться не зовсім продуктивні стосунки невістки зі свекрухою.

Це припущення яскраво підтверджується характеристиками образу як соціального суб'єкта. Свекруха описується як жорстка, криклива, лайлива, зверхня людина, якій абсолютно байдуже як живеться її дітям і онукам. У описах ми не знайшли таких характеристик як привітна, лагідна, добра. Лише у двох респондентів прозвучали ідеї щодо її турботливого ставлення до сина і можливо позитивного ставлення до нового члена родини. Із отриманих описів ми ще раз можемо зробити висновок, що спираючись на досвід інших людей, художню літературу і навіть український фольклор молоді люди мають ознаки упередженого ставлення щодо особистісних якостей майбутніх членів їхніх родин і тих стосунків, які сформуються між ними.

Нас цікавили уявлення молодих людей про характер їхніх стосунків з батьками шлюбного партнера. З цією метою нами була використана 9 бальна шкала континууму стосунків „норма-дисгармонія". Як показали результати опитування, більше половини респондентів (63,6 відсотків) вважають, що стосунки з матір'ю чоловіка будуть хорошими. Дівчата обрали позитивну шкалу континууму, вважаючи, що їм вдасться побудувати хороші стосунки з родиною свого чоловіка. Так, Юля К. зазначає: "що ж ми за педагоги, якщо не зможемо побудувати хороші стосунки з найріднішими людьми". Оля А. свою позицію обґрунтовує прагненням відчувати від свого чоловіка визнання і прийняття її рідних. Дівчина зазначає „Я дуже люблю своїх батьків. Якщо чоловік до них ставитиметься прохолодно, мені буде важко змиритися з цим, тому я робитиму усе, щоб у нашій сім'ї панували теплі стосунки. Я поважатиму свою свекруху і постараюся, щоб вона прийняла і полюбила мене і моїх дітей. Сподіваюсь, що і чоловік мене підтримає."

У той же час близько третини дівчат (24,2 відсотки) побоюються, що стосунки будуть прохолодними; решта молодих людей (12,1 відсоток) вважають, що стосунки з родиною чоловіка будуть дисгармонійними.

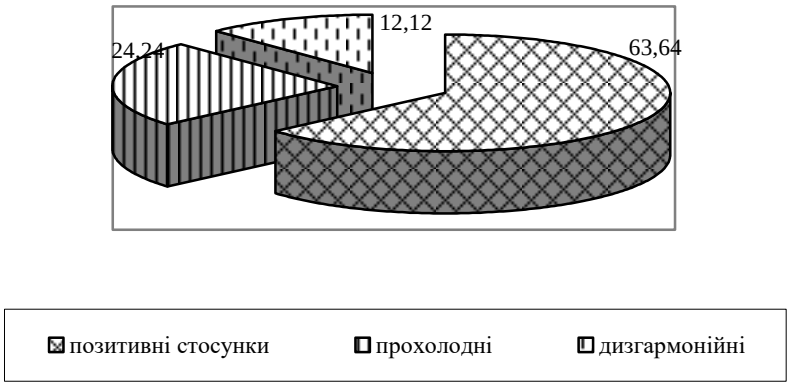

Рис. 1. Типи стосунків у діаді „свекруха-невістка”

Як показують психологічні дослідження, подібна позиція невістки є не найкращим підґрунтям для формування нових зв’язків. Молода жінка почувається невпевнено ще до знайомства з майбутньою свекрухою. При цьому її основне прагнення, для реалізації якого вона докладає масу зусиль - сподобатися майбутній свекрусі.

Вивчення результатів методики „Графічне зображення бажаної структури сім’ї через 5 років”, показав, що більшість респондентів (89 відсотків) зорієнтовані на повну просту сім’ю. На малюнках були зображені чоловік, дружина і одна або дві дитини. Отже в очікуваннях молодих людей ми знову зустрілися і з певним викривленням життєвих реалій. Як уже зазначалося у першому розділі нашої роботи, соціологічні дослідження показують, що значна кількість молодих сімей навіть після виповнення п’ятирічного терміну існування не мають житла, тому вірогідно, що багатьом із них доводиться жити у батьківському домі. У педагогічних дослідженнях зазначається, що складна сім’я є бажаною структурою для виховання дітей. Відсутність орієнтації молодих людей на складну сім’ю засвідчую, що у нашій соцкультурі продовжує утверджуватися традиція простої сім’ї.

Роботу з другою категорію наших респондентів ми розпочинали з аналізу задоволення шлюбом та стосунками з родиною шлюбного партнера. Виявилося, що більше половини респондентів (62,5 відсотки) характеризують свій шлюб як щасливий. Восьма частина(12,5 відсотків) учасників дослідження зазначають, що їхнє сімейне життя знаходиться на межі руйнування. Решта молодих людей вважають свої сім’ї проблемними, але ще не такими, у яких існує ідея розлучення Нас цікавило питання чи існує зв’язок між станом сімейних стосунків і взаєминами в діаді „невістка-свекруха”. Для цього ми запропонували оцінити їх у дихотомічній шкалі. Отримані результати показали, що неузгодженість позицій та відповідно холодність стосунків спостерігається як у конфліктних сім’ях, так і у щасливих. Коефіцієнт асоціації $\varphi = 0{,}514265$ ($p>0{,}5$). Таким чином ми не простежили чіткої залежності між характером стосунків у подружній парі і стосунками молодих людей з новими членами родини. У той же час, на рівні вільних висловлювань молоді люди зазначали, що велика кількість проблемних ситуацій в сім’ї пов’язана з питанням стосунків у діаді „свекруха-невістка”. Значна кількість конфліктних ситуацій, започатковуючись у їх стосунках, потім захоплюють всю родину, породжуючи внутрішньосімейні конфлікти.

Непорозуміння з батьками не руйнує подружні зв’язки, але роблять їх більш напруженими і проблемними. Чим більш розлагоджена система зв’язків з родиною чоловіка, тим більше підстав для виникнення непорозумінь у стосунках сімейної пари

Таким чином можна робити висновок про те, що відсутність порозуміння з родиною чоловіка впливає на загальну атмосферу молодої сім’ї, навіть за умови, що родини живуть окремо і економічно одна від іншої не залежать. Враховуючи цю закономірність сімейним колективам необхідно турбуватися за гармонійний розвиток стосунків з перших днів спільного життя. Це дозволить уникнути великої кількості проблем, які негативно впливають як на життєдіяльність сімей, так і на здоров’я та емоційне благополуччя її членів.

Висновки. Наше дослідження показала, що складності, які виникають у формуванні родинних зв’язків частково пов’язані із дошлюбними установками. Це перш за все це стосується недооцінки молодими людьми ролі позитивних стосунків з батьками за обома родинними лініями як важливої умови гармонійних відносин у подружній парі та помилковість у сприйнятті образу потенційної свекрухи майбутніми невістками. Як показало опитування, уже на етапі формування дошлюбних установок, молоді люди недооцінюють значення налагодження стосунків з найближчими родичами. Така ціннісна характеристика як „Гарні стосунки з батьками” із 15 запропонованих позицій займають 12 та 11 рангові місця.

Відсутність належної уваги до питань налагодження стосунків з батьками ми простежили і при аналізі результатів анкетного опитування щодо основних проблем та мотивів шлюбу. В основному студенти звертаються до обговорення типу шлюбних стосунків (офіційний чи громадянський шлюб), рівня матеріального забезпечення, яке є достатнім для створення сім’ї, наявності місця для спільного проживання, узгодження питань щодо розпорядження грошима сім'ї, народження дітей. Найменше чим будуть перейматися молоді люди (на їхню думку) - це взаємовідносинами з батьківськими сім'ями та додержання релігійних чи національних традицій.Цікавими, на нашу думку, є і результати опитування щодо основних причин вступу до шлюбу. Молоді люди називають важливі категорії, такі як „можливість жити разом з коханою людиною, „народження дітей”, „можливість жити з людиною, яка поділяє погляди, смаки, життєві цінності”. Поряд з цими підставами 12,5 відсотків опитаних вказали на таку причину як „Отримання незалежності від батьків і батьківської сім’ї”. Вибір такої мотиваційної підстави зумовлюється багатьма причинами, але можна припустити, що у частини молодих людей стосунки з батьками ще до одруження не зовсім гармонійними. Утворення нового соціального об’єднання як шлях виходу із старого, напевне, не найкраща стратегія.

Стосунки в діаді „свекруха-невістка” завжди були проблемним життєвим питанням. За українськими традиціями дружина повинна була йти жити в дім та сім’ю чоловіка, якщо матеріальні умови не давали змоги молодим жити самостійно.

При нинішньому вільному виборі 70 відсотків молодят поселяються у тещ і лише 30 відсотків живуть зі свекрухами. Сам факт переваги досить багатозначний. Якби життя молодих людей у лоні обох сімей було рівноцінне, напевне, і вибір місця проживання був би рівноцінним.

Встановлено, що розлагодженість зв'язків подружжя з членами кожної із родин веде до загострення інтерперсональних відносин чоловіка й дружини, розбалансування їх позицій, стосунків, цілей, аж до появи ознак несумісності. У той же час не можна стверджувати, що існує пряма залежність між стосунками у подружній парі і зв'язками з членами батьківської родини. Подружні стосунки мають багато інших чинників і детермінант, які дозволяють утримувати їх у гармонійному стані, навіть за умови розлагодженості стосунків з батьками. Проведене дослідження показало, що однією із причин раннього виникнення знеособлених стосунків у діаді "свекруха-невістка" є специфіка установочних конструктів дівчат . Майбутні дружини, міркуючи про образ потенційної свекрухи, сприймають її з певним застереженням. Описуючи психологічний портрет свекрухи вони дотримуються принципу соціальної бажаності і моральності. Вони схвально відгукуються щодо ділових і професійних якостей персонажу, але при цьому на перше місце у описі характерологічних рис ставлять вольові показники.

Значна кількість опитаних мають негативні установки щодо характеру стосунків із свекрухою, вважаючи що вони будуть або прохолодними, або ж взагалі дисгармонійними. У цьому випадку ми зустрічаємося з не готовністю молодих людей до подолання конфліктів, нездатністю членів молодого подружжя конструктивно вирішувати конфліктні ситуації і прогнозувати можливу появу суперечностей у процесі співжиття з батьківською родиною. Позитивне значення готовності членів молодих шлюбних пар до налагодження конструктивних стосунків полягає в тому, що чоловік і жінка повинні готувати себе до вирішення конфліктної ситуації „мирним" шляхом, без застосування агресії, насилля. Теоретичний аналіз поняття готовності молодих шлюбних пар до подолання конфліктів дозволяє виокремлювати у цьому конструкті такі структурні елементи як мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний, емоційно-вольовий і соціальний компоненти, та критерії їх вимірювання (наявність соціальних, комунікаційних мотивів; рівень конфліктологічних знань, стиль конфліктної взаємодії, рівень конфліктності, задоволеність шлюбом, узгодження сімейних цінностей членів молодої шлюбної пари).

Можна робити висновок, що відсутність порозуміння з родиною чоловіка впливає на загальну атмосферу молодої сім'ї, навіть за умови, що родини живуть окремо і економічно одна від іншої не залежать. Непорозуміння з батьками не руйнує подружні зв'язки, але роблять їх більш напруженими і проблемними. Враховуючи цю закономірність сімейним колективам необхідно турбуватися за гармонійний розвиток стосунків з перших днів спільного життя. Це дозволить уникнути великої кількості проблем, які негативно впливають як на життєдіяльність сімей, так і на здоров'я та емоційне благополуччя її членів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э.Берн .- Пер. А.А.Грузберг. - К.: PSYLIB . -2004
2. Кравчук Я. Формування родинних стосунків молодого подружжя: Бакалавр. робота /Я. Кравчук - Рівне – 2010.- 50 с..
3. Мушкевич М.І. Психологічні особливості впливу батьківської сім'ї на молоде подружжя: Дис….канд.психол.наук:19.00.07 /М.І.Мушкевич.- Волинський держ університет.-Луцьк, 2002.-25 арк.
4. Эйдемиллер Э. Г, Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи /Э. Г.Эйдемиллер, В. В. Юстицкис.- 4 изд.- СПб, 2010.-672 с.
5. Руденко Т. П. Молода сім'я в сучасній Україні: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. канд... філософських наук /Руденко Т. П. – К ., 2004.-24 с.

Резюме: *В статье анализируются закономерности формирования отношений молодых супругов с новыми членами семьи, особенное внимание уделяется изучению специфики межличностых связей в диаде «невестка-свекровь».*

Ключевые слова*: молодые супруги, удовлетворенность браком, диада «невестка-свекровь», межличностные отношения, установочные конструкты.*

Summary*: This article analyzes the relationship of the formation of the young couple with a new family member, special attention is paid to the specifics of interpersonal relationships in the dyad "daughter- mother-in-law,".*

Key words*: young married couples, marital satisfaction, dyad, "daughter- mother-in-law," interpersonal relations, attitudinal constructs.*

УДК 373.5.016:331

В.М.БОЙЧУК

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Резюме. *У статті розглядається проблема розвитку мислення та активності студента в навчанні. Подані педагогічні підходи, шляхи та методи, які можна використати для розвитку пізнавального інтересу студентів та спонукання їх до навчання.*

Ключові слова: *знання, навчання, пізнавальний інтерес.*

Постановка проблеми. Формування творчої особистості студента, розвиток його мислення, інтересу до знань завжди були основними завданнями системи освіти загалом та вчителя технологій зокрема. В умовах структурної перебудови економіки країни, переходу до нових соціально-економічних відносин, упровадження інтенсивних технологій і пов'язаних з ними технічних засобів трудове виховання має бути орієнтованим на формування соціально-значимих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, котрі відповідають динаміці соціально-економічних перетворень в Україні і необхідні для адаптації в сфері виробництва з різноманітними формами власності та ефективної творчої праці в умовах підвищення вимог до професійної компетенції робітників на ринку праці. З цього приводу академік Н.Г. Ничкало говорить:

“Нова доба, в яку вступило людство з початку століття і третього тисячоліття, потребує розробки нетрадиційних експериментальних методик, опрацювання шляхів їх творчого поєднання з відомими усталеними дослідницькими методами і методиками …” [3, 21].

На формування інтересу до знань, розвиток творчої особистості у процесі морального та трудового виховання молоді вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А.Аронов, І.Бех, Б.Брилін, Р.Гуревич, Й.Гушелей, І.Зязюн, М.Каган, О.Коберник, М.Корець, В.Мадзігон, В.Мазепа, Л.Масол, О.Мелік-Пашаєв, В.Моляко, Н.Ничкало, Л.Новак, Л.Оршанський, О.Отич, В.Радкевич, О.Рудницька, В.Сидоренко, В.Стешенко, Г.Тарасенко, Г.Терещук, О.Тищенко, Д.Тхоржевський, О.Щербак та інші. Проте в наявних працях не розкрито повністю роль розвитку творчого мислення та творчої активності майбутнього учителя технологій.

Мета нашої статті – проаналізувати психолого-педагогічні закономірності становлення пізнавального інтересу як основи вузівського навчання.

Виклад основного матеріалу. Кожний викладач хоче, щоб його студенти добре навчалися, з інтересом і бажанням засвоювати навчальну рограму. У цьому зацікавлені і самі студенти. Але час від часу і викладачам, і студентам, а деколи і батькам доводиться на жаль констатувати: «не хоче вчитись», «міг би гарно займатись, а бажання не має». У таких випадках мова йде про виникнення дисгармонійних відхилень у структурі навчальної мотивації студента. У молодії людини не сформована або втрачена потреба у знаннях, відсутній інтерес до навчання.

У чому сутність потреби в знаннях? Як вона виникає? Як вона розвивається? Які педагогічні засоби можна використати для формування в студента інтересу до знань? Ці питання хвилюють багатьох педагогів.

Загально відомо, що рівень навчальної успішності детермінований пізнавальною мотивацією. Наявність відхилень у цьому процесі передбачає систему корекційних і розвивальних впливів.

Проблема розвитку інтересу до навчання не нова. При її аналізі основну увагу вчені зосереджують на його функціях, стимулюючій ролі.

Виокремлення психологічної сутності інтересу простежується ще в роботах класиків педагогічної науки. Так, Ян Амос Коменський, який здійснив революцію в дидактиці, розглядаючи нову школу як джерело радості, світла та знань, вважав інтерес одним із головних шляхів створення цього світлого та радісного середовища навчання. Ж-Ж. Руссо, спираючись на безпосередній інтерес вихованця до оточуючих його предметів та явищ, намагався вибудувати доступне та приємне дитині навчання. К.Д. Ушинський розглядав інтерес як основу внутрішнього механізму успішного навчання. Він вважав, що зовнішній механізм примусового навчання не дає потрібного результату. Й.Ф. Гербарш, визнаючи інтерес як притаманну людині властивість, наголошував, що вчитель не повинен бути нудним, а мусить будувати навчання на інтересах, властивих тому кого навчає.

Розвиток пізнавальних інтересів студентів передбачає:

– виявлявлення в педагогічному процесі об’єктивні можливості актуальних для студентів явищ оточуючого життя;
– спонукання та постійне підтримування у студентів стан активної зацікавленості (а не байдужості) оточуючими явищами, моральними, естетичними, науковими цінностями;
– стимулювання пізнавального ставлення студентів до професійно значимової інформації.

Найбільш істотну роль у формуванні позитивного ставлення студентів до навчання відіграє змістовність навчального матеріалу, його зв’язок з життям та практикою, проблемність та емоційність викладу, організація пошукової, пізнавальної діяльності, що надає студентам можливість переживати радість самостійних відкриттів, озброєння студентів раціональними прийомами навчальної роботи, навичками самовиховання, які є безпосередніми передумовами для досягнення успіху.

Враховуючи те, що ставлення студента до навчального предмета визначається значною мірою стосунками з викладачем, який викладає цей предмет, необхідно постійно враховувати цю закономірність. Зазвичай студентам подобаються ті предмети, які викладають їх улюблені викладачі. Успішність багатьох студентів деколи знижується через те, що за межами ВНЗ в них з’являються сильніші, інтереси.

У психології та педагогіці вищої школи розроблено методи, що дозволяють розвивати мислення та творчу активність студентів. Важливу роль відіграють навчальні проблеми, сутність яких полягає в подоланні практичних і теоретичних перешкод у створенні таких ситуацій в процесі навчальної діяльності, які спонукають студентів до індивідуальної пошуково-дослідницької діяльності.

Метод проблемного навчання є складовою частиною системи проблемного навчання. Основою цього методу навчання є створення ситуацій, формування проблем, підведення студентів до проблеми. Проблемна ситуація містить емоційну, пошукову та вольову складові. Її завдання – направити діяльність студентів на максимальне оволодіння матеріалом, що вивчається, забезпечити мотиваційну сферу діяльності, викликати інтерес до неї.

Метод алгоритмічного навчання**.** Діяльність людини завжди можна розглядати як певну послідовність її дій та операцій, тобто вона може бути представлена у вигляді певного алгоритму з початковими та кінцевими діями. Для побудови алгоритму вирішення тієї чи іншої проблеми потрібно створити найбільш раціональний спосіб її вирішення. Раціональним способом вирішення володіють найздібніші студенти. Тому для описання алгоритму вирішення проблеми враховують шлях його отримання саме цими студентами. Для інших студентів такий алгоритм буде слугувати зразком діяльності.

Метод евристичного навчання**.** Основною ціллю евристики є пошук та супровід способів та правил, за якими людина приходить до відкриття певних законів, закономірностей вирішення проблем.

Метод дослідницького навчання. Якщо евристичне навчання розглядає способи підходу до вирішення проблеми, то дослідницький метод – правила правдивих достовірних результатів, з наступною перевіркою, пошуком сфер їх застосування.

В процесі творчої діяльності ці методи діють в органічному поєднанні.

Важливим методом розвитку пізнавального інтересу студентів у в освітній галузі «Технології» є спостереження за технологічними процесами, коли точно поставлено завдання, коли спостереження направлено на виявлення та втілення побаченого.

Велике значення має глибока та вдумлива робота викладача над підбором змісту навчального матеріалу, який складає основу формування наукового світогляду студентів, надзвичайно необхідного для появи та закріплення їхніх пізнавальних інтересів.

Пошук важливих шляхів спонукання студентів до навчання є необхідною умовою розвитку їх пізнавальних інтересів.

Висновки. Отже, пізнавальний інтерес – основа навчальної діяльності студента. Стимулювання пізнавальної активності – важлива вимога організації навчального процесу у вузі. Робота з студентами дозволяє зробити висновок, що, наприклад,

вивчення творів народних майстрів дає хороші результати. Так, знайомлячись з творами, вивчаючи класифікації і різноманітні техніки, аналізуючи засоби, якими були створені роботи цих майстрів, студенти прагнуть самі створити таку ж красу. Це є дієвим моральним стимулом до практичної роботи. Але потрібно пам'ятати, що копіювання ескізів і робіт повинно бути тільки на початковому етапі вивчення різних технологій та технік, бо найкраща копія – це лише повторення чужої ідеї. Тільки творчий підхід у поєднанні з традиційним зробить виріб оригінальним, неповторним і дасть автору повне моральне задоволення.

Велика увага до традиційних та пошуку нових методів навчання, застосування найкращих технічних досягнень, розкриття значущості мистецтва на уроках технологій послужить надійною основою для швидкого, гармонійного становлення творчої особистості студента, створення викладачем умов для появи інтересу до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р.С. Інтеграційні тенденції в підготовці вчителя трудового навчання / Р.С.Гуревич // Молодь і ринок: Наук.-метод. зб. – 2003. – №3. – С. 63 – 68.
2. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посіб./ [В.Г. Гетта, Р.С. Гуревич, О.М. Коберник та ін.] – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
3. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями / Н.Г.Ничкало // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. у 2-х част. – Ч-1. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 16-22.
4. Пидласистый П.И. Организация деятельности ученика на уроке / П.И. Пидласистый, Б.И. Коротяев // Педагогика и психология. – 1985. - №3. – С. 72
5. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки вчителя трудового навчання: Монографія / В.В.Стешенко. - Слов'янськ, СПДПІ, 2004. – 188 с.

Резюме. *В статье рассматривается проблема развития мышления и активности студента в обучении. Поданы педагогические подходы, пути и методы, которые можна использовать для развития познавательного интереса студентов и побуждения их к обучению.*

Ключевые слова: *знания, познавательный интерес*

Summary. *The article deals with the development of thinking and activity in students' teaching. In the article there are pedagogical approaches, ways and methods used for developing of students' interest and their motive to teaching*.

УДК 378.147.34

С. Б. БРИЧОК

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ

Резюме. *В статті аналізується творчий потенціал особистості майбутнього педагога, специфіка його формування у процесі вузівського навчання, зокрема розкриваються особливості використання при цьому методів інтерактивного навчання.*

Ключові слова: *творчий потенціал, особистість, майбутній педагог, методи інтерактивного навчання.*

Постановка проблеми. Входження України у єдиний європейський простір зумовлює необхідність активізації процесів модернізації системи освіти в цілому та вищої освіти зокрема. Адже саме рівень та якість підготовки кадрів стають найважливішими чинниками та необхідною передумовою ефективного вирішення завдань поступального розвитку держави. У зв'язку з цим у законі „Про вищу освіту" наголошується на забезпеченні державою підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, самовдосконалення, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, готових до роботи в ринкових умовах праці та до гострої конкуренції [7].

Для реалізації зазначеної мети вже сьогодні у системі вищої педагогічної освіти відбуваються зміни, що в першу чергу мають торкнутися системи трансляції знань і формування практичних умінь та навичок.

Загальний аналіз досліджень з проблеми. Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь висвітлюються в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях. Серед них, насамперед, варто відзначити праці, у яких відображені окремі аспекти творчої особистості, її потенційні можливості, здібності, властивості (Б.Ананьєв, Д.Богоявленська, М.Лазарєв, В.Моляко, М.Поташник) та дослідження процесу професійного становлення вчителя (Ю.Бабанський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, І.Підласий, С.Сисоєва, В.Сластьонін). Зміст поняття „творчий потенціал особистості" розкривається у роботах сучасних вчених В.Андрєєва, Т.Браже, Н.Кічук, П.Кравчук, А.Майданова, процес формування творчого потенціалу учителів аналізує В.Риндак [1; 8], вчителів іноземних мов – С.Хмельковська [10].

Водночас, як засвідчує аналіз, питання розвитку творчого потенціалу особистості студента педвузу в процесі навчання вивчено недостатньо. У педагогіці відсутні системні дослідження, присвячені розвитку творчого потенціалу студентів – майбутніх педагогів, не розроблено модель його формування засобами інноваційних технологій. Враховуючи недостатню розробку означеної проблеми, **предметом дослідження** у статті є творчий потенціал особистості студента педвузу, а основним **завданням** є уточнення поняття „творчий потенціал особистості", визначення складових та ролі творчого потенціалу особистості студента педвузу у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розкриття теми вимагає, передусім, уточнення самого поняття „творчий потенціал". Так, здійснений аналіз визначень поняття „творчий потенціал" свідчить, що науковці в основному трактують його як якість, властивість особистості. З точки зору більшості з них творчий потенціал містить у собі всі здібності особистості – мислення, волю, пам'ять, переконання, відхилення від шаблону, дар передбачення, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізованість і працездатність [8].

Російські вчені Т.Браже і Ю.Кулюткін, відзначаючи, що творчий потенціал особистості є інтегральною цілісністю природних і соціальних сил людини, що забезпечує її суб'єктивну потребу в творчій самореалізації і саморозвитку, уточнюють, що змістовно-структурний план творчого потенціалу відображає комплекс здібностей інтелекту, комплекс властивостей креативності і комплекс особових проявів (емоційних, свідомих і несвідомих, вольових, поведінкових), але не зводиться до них. Увага акцентується на тому, що вірогідність прояву його залежить від особистого прагнення (цілеспрямованості) людини повною мірою реалізувати свої можливості; від міри її внутрішньої свободи; від сформованості соціального відчуття (дієвість, творчість) [8].

Вітчизняні дослідники (Л.Сохинь, В.Тихонович і ін.) визначають такі сутнісні характеристики творчого потенціалу: багаторівневий зміст, діалогічність, соціальність та системність [10].

Отже, творчий потенціал включає не тільки природні ресурси і резерви особистості, але й ті утворення, які сформовані в індивіда у процесі освіти. При цьому безперервне накопичення нових знань, умінь, способів орієнтації в світі приводить до появи нових здібностей. Переживання про свої збільшені можливості, що виникають при цьому у особистості, є рушійною силою особливої активності і самостійності людини, спрямованої на випробування власних потенцій [2, с.56].

У контексті підготовки студента педвузу вважаємо доцільним розгляд структури творчого потенціалу майбутнього педагога як сукупності: 1) власне-потенційної складової (здібності); 2) мотиваційної складової (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації); 3) когнітивної складової (набуті в результаті освіти, творчої діяльності знання, вміння).

На нашу думку, творчий потенціал майбутнього учителя є інтегративним утворенням, сукупністю вплетених у систему природних та набутих якостей, що проявляються через здібності, вміння, психічні процеси, способи мислення та діяльності і дозволяють фахівцю нестандартно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування творчої особистості вихованців, набуття ними в найбільш ефективний спосіб максимального результату в навчанні. Означена сукупність якостей є результатом природної й соціальної активності, що стимулюється певними умовами і зовнішньо проявляється у праці або доцільній діяльності.

Розвиток творчого потенціалу студентів педвузу передбачає створення спеціальної програми навчання творчості та самостійності, спеціальних методик, за допомогою яких можна було б прищепити студентам навики творчої праці, смак до творчості, винахідництва і раціоналізації. Освітня діяльність – це форма прояву активності і самостійності особи, соціальної мобільності, які спрямовані на пізнання і перетворення життєдіяльності.

Формування у студентів потреби в творчості дає змогу змінювати в них оцінку власних можливостей, значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їхньої діяльності; по-друге, вчителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізовувати його в педагогічній праці.

У сучасній вищій освіті виділяють три методологічні концепції: нормативну, орієнтуючу, конструктивну. Кожна з них характеризується певними методами навчання та мотивами учіння, домінуванням особливого типу мислення, характером засвоєння інформації і підсумками навчання.

Так, перша з них, нормативна методика навчання, характеризується використанням репродуктивних методів навчання, коли головним мотивом учіння виступає примус та заохочення. На відміну від нормативної методики, орієнтуюча використовує проблемні методи навчання за умов домінування самостійно-продуктивного типу з боку студента. Третю методику умовно можна назвати "конструктивною". У межах цієї методики підсилюється роль мотивів учіння за рахунок отримання студентами разом із знаннями та навичками певних цінностей. Результатом використання конструктивної методики є педагог активного типу дії, тобто такий, що в будь-якій ситуації зможе знайти місце для реалізації свого інтелектуального і творчого потенціалу, а така якість вкрай необхідна для сучасного вчителя.

Відтак розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога обумовлює кардинальну зміну змісту та методики навчання, а саме:

- перехід до інтегрованого навчання;
- зміна акцентів уваги під час навчання з пошуку вірних відповідей на розвиток вміння вирішувати проблеми;
- заміна пасивного типу навчання активним;
- заміна контролю за процесом навчання з боку викладача, фахівця, контролем з боку тих, хто навчається.

У зв'язку з цим навчання у вищому навчальному закладі повинне сприяти розвитку творчого потенціалу особистості студента різноманітними методами та засобами. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів проходитиме ефективно за умови залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи, яке реалізується через використання на заняттях основ методу проектів. Метод проектів є одним з найбільш ефективних у сучасній дидактиці, що реально здійснює розвиток професійної автономії майбутніх учителів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, їхньої професійної творчості [10]. Використання методу проектів забезпечує емансипацію студента, зниження ступеня його залежності від викладача шляхом самоорганізації і самонавчання у процесі створення конкретного продукту чи вирішення окремої проблеми, взятої з життя. Зазначений метод є насамперед способом досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, що завершується цілком реальним результатом.

У свою чергу використання інтерактивного навчання, в основі якого лежить принцип безпосередньої участі, зобов'язує викладача зробити кожного студента учасником навчально-виховного процесу, стимулювати його шукати шляхи і способи вирішення проблем. Інтерактивні методи навчання дозволяють формувати знання, уміння й навички шляхом залучення слухачів в активну навчально-пізнавальну діяльність.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, можливість реалізації творчого потенціалу.

До групи інтерактивних методів навчання дослідники проблеми включають такі методи: інтерактивна лекція, евристична бесіда, дискусія, диспут, конкурс, олімпіада, аналіз виробничої ситуації, аналіз критичної ситуації, розв'язування конфлікту, метод клініки, метод лабіринту, розігрування ролей, драматизація, дидактична, ділова і рольова гра та ін. [5; 6].

Вибір будь-якого з методів активного навчання залежить від конкретних завдань навчання, специфіки навчального процесу, підготовки викладача і студентів. Специфіка навчання за допомогою методів інтерактивного навчання полягає в тому, що мислення і поведінка студентів активізується, спілкування студентів з викладачем і один з одним відбувається на високому рівні мотивації, емоційності і творчості, формування в студентів педагогічних умінь відбувається в обмежені терміни. Такі методи підтримують у студентів творче напруження, діловий азарт, позитивне збудження, емоційність,

зацікавленість. Інтерактивне навчання нікого не залишає байдужим, значно підвищується культура спілкування, поглиблюється потяг до взаємодії з людьми в різних ситуаціях, інтенсивно формуються організаційні навички.

Для ефективного розвитку творчого потенціалу студента педагогічного вузу доцільно використовувати методи розвитку творчості: мозковий штурм, творчу дискусію, синектику, спосіб організації колективної мислительної діяльності на основі чотирьох прийомів: розгляд проблеми у тому вигляді, як вона подається, відмова від очевидного рішення, проведення прямої аналогії з будь-чим, формулювання проблеми у загальному вигляді. Також ефективним є використання методу асоціативних моделей розумової діяльності, який ґрунтується на метафоричності, тобто на переносі проблемності чи проблеми на інший матеріал. Схеми, графіки, діаграми – це просторові метафори, які стимулюють мислення. Це означає, що існує зв'язок між метафорою і творчістю. Метафори (переноси) дають можливість мисленню студента ефективніше виділяти структуру складних об'єктів.

Ефективними також є методи проблемного навчання у формі проблемних питань із постановкою нестандартних ситуацій, рішення ускладнених задач із застосуванням логіки та протиріч у пошуку відповіді. Особливо ефективними для розвитку творчого потенціалу особистості у проблемному навчанні є наступні методи: метод аплікації (застосування однієї теорії у тій же галузі, але у невідомому секторі), метод поєднання (комбінування) двох теорій, метод дефініцій (визначення тих явищ, які вивчаються), метод експериментального безладдя, метод суперечностей, метод критики, метод оновлення, метод рекодифікації (вираз певного явища іншим кодом), метод показу (графічний і схематичний показ явищ) [3].

Для розвитку творчого потенціалу особистості студента особливе значення має гра. Гра занурює студента в атмосферу реальності, де він може поєднати набуті теоретичні знання з практикою і виступати у ролі фахівця, створюючи завдяки цьому сприятливі умови для розвитку професійних умінь та навичок. Гра є унікальним засобом розкриття творчого потенціалу студента. Сьогодні у підготовці фахівців використовують різні види ігор: дидактичні, ділові, імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психодрама, соціодрама. Основне завдання методу гри – навчити студента орієнтуватися в різних обставинах, дати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, потреби і діяльність, набувати практики взаємодії з іншими. Метод психодрами і соціодрами дозволяє відпрацьовувати вміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати свій емоційний стан та стан іншої людини, вміння ввійти з нею в продуктивний контакт. Ці методи дають змогу студентам вжитися в проблему, зрозуміти її зсередини. Під час обговорення проведення ігор учасники мобілізовують весь свій досвід, знання, навички, вміння увійти в роль або образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити становище і прийняти правильну лінію поведінки. Використання ігор сприяє подоланню в учасників стереотипів професійного мислення, розвитку їх творчого потенціалу

Розвитку творчого потенціалу студентів сприяють різного виду творчі завдання: написання творів, есе, казок, притч, підготовка опитувальників для інтерв'ю, складання анкет відповідно до теми заняття. Як показує практика, доцільно, за бажанням студентів, проводити публічні захисти творчих робіт, де студент творчо переосмислює і застосовує отримані знання з конкретних дисциплін.

Наш досвід переконує, що така організація навчального процесу у педагогічному вузі сприяє кращому формуванню педагогічної і зокрема технологічної компетентності студентів, дозволяє переосмислювати цінності, долати консерватизм і стереотипи педагогічного мислення, розвивати творчий потенціал особистості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином розвитку творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів сприяють: набір розвинутих якостей особистості; засвоєння студентом і викладачем сучасних інформаційних технологій, засвоєння багатьох методик навчання і самонавчання. Вважаємо, що розвиток творчого потенціалу особистості студента у процесі навчання є одним з найважливіших завдань, які має вирішити вища освіта України у наступні роки. Перспективними на часі, на нашу думку, є організація і проведення досліджень, що стосуватимуться професійної й особистісної реалізації студентів з різними рівнем творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 238с.
2. Архангельский С.Н. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: Учеб.-метод. пособие / С.Н.Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.
3. Богданова О.Г. Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах развитых капиталистических стран / О.Г.Богданова, В.М.Маршева, Н.П.Обухова / Под науч. Ред. В.И.Андреева и М.Г.Гарунова. (Проблемы зарубежной высшей школы: обзор. информ. / НИИВШ, вып.1). – М., 1988. – с.23–26.
4. Дружинин В.Н. Психология творчества / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – Т.26, № 5. – С.101 –109.
5. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В.Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–18.
6. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. –135с.
7. Про вищу освіту: Закон України / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. Червень 2002.
8. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) / В.Г.Рындак – М.: Педагогический вестник, 1997. – 154с.
9. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження / С.О.Сисоєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 15–26.
10. Хмельковська С. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки / С. Хмельковська. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Одеса, 2005. – 20с.

Резюме. *В статье анализируется творческий потенциал личности будущего педагога, специфика его формирования в процессе вузовского обучения, в частности, раскрываются особенности использования при этом методов интерактивного обучения.*

Ключевые слова: *творческий потенциал, личность, будущий педагог, методы интерактивного обучения.*

Summary. *In article the creative potential of the person of the future teacher, specificity of its formation in the course of high school training is analyzed, features of use thus methods of interactive training in particular reveal.*

Key words: *creative potential, the person, the future teacher, methods of interactive training.*

УДК 159.923.2

В. Б. БУЧКО

ЗНАЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СТУДЕНТА З ГРУПОЮ У КОНТЕКСТІ СВОБОДИ Е. ФРОММА

Резюме. *Стаття присвячена висвітленню важливості групи для формування особистості студента. Аналіз проблеми здійснено через призму наукових поглядів Е. Фромма.*

Ключові слова: *свобода, самотність, група, індивідуальність, механізми психологічного захисту.*

Постановка проблеми. Студентське середовище сприяє удосконаленню або придушенню особистості студента, певною мірою викликає зміну його характеру. Прекрасні чи потворні схильності людини не є суто біологічно зумовленими, а виникають у результаті соціального процесу формування особистості. І хоча студенти на свій вік є достатньо сформованими сім'єю, школою тощо, одногрупники (група) продовжують удосконалювати або спотворювати їх характери. Часто постає дилема: бути частинкою групи чи окремим незалежним від неї індивідом. Той чи інший вибір може мати позитивні і негативні сторони. Оскільки в даній статті робиться спроба висвітлити проблему відчуження через призму наукових поглядів Е. Фромма, відокремлення студента від групи розглядатимется з негативної точки зору.

Отже, **мета статті** – висвітлити вагомість включення студента в групу через призму наукових поглядів Е. Фромма.

В першу чергу до уваги взято працю Е. Фромма "Втеча від свободи". Окрім того, враховано наукові дослідження А. Соловйова, С. Московічі, Г. Теджфела та ін., котрі також займались вивченням даної проблематики.

Другий період юності, на який припадає студентський вік, має специфічні закономірності та являє собою важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань.

Для студента характерна приналежність до певної соціальної (академічної) групи, в якій він проводить значну кількість часу. Студентська група об'єднує студентів спільною навчальною діяльністю як провідною в даний момент розвитку особистості. Виявлено, що вже з перших місяців функціонування студентської групи її слід розглядати не тільки як систему міжособистісних взаємин, а і як об'єднання мікрогруп [2, 53].

Разом із доцентровою силою втягнення в групу (мікрогрупу), існує відцентрова сила, яка виштовхує студента звідти. Вихід з групи надає студенту певну свободу, прагнення отримати яку Е. Фромм пояснює передчасною інтелектуально-технічною зрілістю та емоційною відсталістю людини. Причому поняття свободи має як позитивне, так і негативне значення. Негативна свобода – це відділення "Я" від "Ти", втеча від свободи після її отримання; а позитивна – це діалог між "Я" і "Ти", спонтанна активність. Негативна свобода є тягарем для людини, оскільки вона відчуває самотність, ізольованість від групи. Для подолання негативної свободи необхідний прогрес соціальної психології, щоб компенсувати вже згадану емоційну відсталість людства [3, 12].

Перш ніж приступити безпосередньо до висвітлення теми, зазначимо, що Е. Фромм описав три типових невротичних механізми психологічного захисту від негативної свободи. Перший полягає у мазохістському або садистському потязі, другий – у відмові від своєї індивідуальності, а третій – у нестримному потязі до насилля, жорстокості та руйнування [5]. Окрім того, він описав динамічну адаптацію, яка являє собою пристосування "свого Я" до неминучої ситуації. Будь-який невроз – це адаптація до таких умов, які є для індивида ірраціональними. Оскільки окремий індивід не може змінити групу, він приймає її умови. У іншому випадку уникнення групи веде до самотності та психічного руйнування.

Студент ідентифікує себе з якоюсь групою. Якщо він не може або не хоче це зробити по відношенню до тієї групи, в якій навчається, то він це робить по відношенню до іншої (родичів, футбольної команди, представників субкультури, гуртка тощо). Процес індивідуалізації – це процес посилення і розвитку власного "Я", внаслідок чого втрачається ідентичність з іншими членами групи. Окрім того, прогресуючий розвиток власного "Я" призводить до ізоляції, яка породжує інтенсивну тривогу, невпевненість, почуття безсилля. Підсилюючи свою індивідуальність, студент залишається наодинці з незрозумілим для нього світом.

Для уникнення "негативної свободи" психіка запускає механізм втечі від свободи, викликає гіперкомпенсацію, повну відмову від своєї індивідуальності і тотальне підпорядкування. За твердженням Е. Фромма підпорядкування не є єдиним способом позбутися самотності і тривоги. Існує єдиний конструктивний спосіб, який не призводить до нерозв'язаних конфліктів – спонтанні зв'язки з людьми і природою (любов, праця, творчість), які не знищують індивідуальності та дають можливість подолати страх самотності. З цього випливає, що зростаюча індивідуальність призводить в кінцевому результаті або до підпорядкування, або до спонтанної активності.

Саме ж підпорядкування здебільшого трактується як добровільний акт, що витікає з любові, поваги, а не зі страху (спрацьовує захисний механізм психіки). Згідно твердження Е. Фромма так само мазохістська залежність однієї людини від іншої маскується у свідомості як любов [3, 152].

Динамічна адаптація у студенському середовищі (групі) може як підсилювати індивідуальність студента, так і приглушувати її. Однозначно сказати, що краще - неможливо. Це залежить від того, наскільки індивідуальність студента спрямовує його "Я" до групи або від неї. Якщо особистість та індивідуальність розвиваються пропорційно, це можна вважати позитивною свободою. Іншими словами, студент реалізує себе в активних спонтанних зв'язках. Якщо "Я" студента відштовхує його від групи, конструктивним буде приглушення індивідуальності. Щоб дозволити собі бути "білою вороною" і при цьому не стати вигнанцем з групи необхідно бути харизматичним лідером або незамінимим учасником групи. В іншому випадку почуття заздрості, презирства, ворожості матимуть місце. Конформізм може бути вимушений самою групою по відношенню до студента, або таким, коли студент впевнений, що він керується виключно власною волею. Останній варіант досить характерний для студентських груп, і в такому випадку має місце добровільне підкорення.

Якщо індивідуальність студента (його амбіції, "Я") зростають, а особистість – ні, то відбувається відчуження, а згодом спрацьовує один з трьох вищезазначених захисних механізмів психіки. Це деструктивна динамічна адаптація. У гіршому випадку звільнення від почуття безпорадності по відношенню до групи досягається шляхом руйнування самої групи. Таке час від часу трапляється в навчальних закладах США, коли студент чи учень розстрілює своїх однокурсників. Зруйнувати світ – остання відчайдушна спроба не дати зруйнувати себе.

Очевидно, що студентські групи з точки зору згуртованості бувають різними. Ряд дослідників показниками згуртованості вважають рівень взаємної симпатії в міжособистісних стосунках та міру привабливості (корисності) групи для її членів.

Д. Картрайт підкреслює, що спонукальну силу для суб'єкта входити в групу мають наступні властивості:

- привабливість членів групи (ступінь симпатії, що відчувають до них оточуючі);
- схожість між членами групи (цінності, настанови тощо);
- особливості групових цілей (їх відповідність потребам членів групи, чіткість постановки, успіх групи);
- своєрідність взаємозв'язків членів групи;
- задоволення груповою діяльністю (як частина загального задоволення працею);
- характер керівництва і прийняття рішень (стилі керівництва і фактична участь індивідів у вирішенні групових проблем);
- атмосфера в групі;
- величина групи [4, 94-95].

Беручи до уваги річне спостереження за діяльністю та взаємовідносинами студентських груп, варто зазначити, що у консолідованих студентських групах наявна вища результативність пізнавальної діяльності, спостерігається взаємодопомога у підготовці та проведенні занять, достатня задоволеність міжособистісними взаємовідносинами та низька конфліктність між членами групи. У слабоконсолідованих групах спостерігаються зворотні тенденції.

Для будь-якої групи характерна наявність лідера. Керуючись науковими доробками Е. Фромма слід виокремити два види лідерів групи: раціональний та ірраціональний. Перший вид базується на компетенції, характеризується рефлексією та критичним мисленням, а у разі необхідності може бути заміщений іншим лідером. В основі другого виду лежить безпорадність і страх. Для такого авторитета критика є зайвою і під примусом сили може бути заборонена. Якщо раціональний авторитет характеризується рівністю взаємовідносин між членами групи та ним, а розбіжністю є тільки рівень знань, то ірраціональний лідер характеризується визнанням нерівності членів групи.

Тому староста студентської групи повинен бути раціональним лідером з високим рівнем саме емоційного інтелекту. Якщо староста призначений, а не вибраний групою, висока ймовірність того, що це буде формальний лідер. В такому випадку можливе відторгнення його від групи або уступлення керівництва групою неформальному лідеру. Формальному лідеру можна надавати підтримку чи виражати співчуття, однак це не відверне поразки, подібно тому, як співчуття поганому композитору не змусить захоплюватись його музикою. Оскільки роль неформального лідера (старости групи) у міжгрупових відносинах досить значна, а інколи ключова, є доцільність за його допомогою коригувати діяльність цілої групи.

Досить звичним для студентської групи є явище конкуренції, яке саме по собі сприяє умовному розподілу на успішних, посередніх та невдах. Окрім того, конкуренція сприяє розшаруванню студентів за принципом інтелекту, майнового статусу тощо. Рано чи пізно виникає почуття несправедливості. Відтак, в студенському середовищі (групі) повинен культивуватись дух співпраці, а не суперництва. Болонська система оцінювання порівняно з попередньою підсилює таку конкуренцію в групі, підкреслює нерівність в отриманих балах і, подібно до грошей, сприяє розшаруванню студентів по отриманих балах. Внаслідок цього може виникати тенденція до підсилення індивідуалізації тих, хто отримав найвищі (найнижчі бали), а між групою та "відчуженими" виникатиме прихована ворожість. А тому в групі повинні культивуватись знання як цінність, а не орієнтація на оцінку як доказ таких знань. Необґрунтоване прагнення отримати високу оцінку автоматично може сприяти відшаруванню студента від переважної більшості групи.

До вищезазначеної проблеми дотичною є проблема перфекціонізму як надмірного прагнення до досконалості. Перфекціоністська психологічна установка може призводити до невротичних станів. А. М. Воробйов у статті "Психологія перфекціонізму" виокремив три причини, які породжують перфекціоністську психологічну установку: виховання, суспільні стереотипи та схильність до хвороб [1, 9-10].

З точки зору Е. Фромма жага до удосконалення (перфекціонізму) сприяє розвитку індивідуальності, а та, в свою чергу, може призвести до віддторгнення від групи і, в кінцевому результаті, підпорядкування. Фактично, в такому випадку індивід почуває себе пригніченим, одиноким і безпорадним. Розвиток індивідуалізму без одночасного розвитку емоційного інтелекту студента може спричинити "втечу від свободи", викликати скриту ворожість до груп, від яких він відірвався, але все ще є залежним.

За Е. Фроммом, єдиний конструктивний спосіб розвивати індивідуальність (в руслі позитивної свободи) – одночасно розвивати особистість як суб'єкта соціокультурного життя, активно взаємодіяти з людьми і природою через любов, працю і творчість.

"Отруєні" боротьбою за високі бали (як викривлений спосіб збереження влади та досягнення слави), із уявним почуттям впевненості та безпеки студенти можуть віддалятись від групи з подальшою необхідністю підпорядкування іншій групі. Існує хибна думка про те, що досконале знання предметів може зодовольнити потребу у впевненості. Насправді, сумніви не зникають, поки студент не подолає ізоляцію. Тому навіть унікальні знання чи надприродні здібності ніколи не забезпечать впевненість та незалежність від групи. А поінформованість про відмінності у рівні інтелекту чи матеріальному становищі студента сприяє збудженню почуттів заздрості, обурення, ворожості, презирства. Усвідомлення нерівності існування може викликати пряму чи непряму агресію. Сучасні "вишукані" способи вираження непрямої агресії серед студентської молоді вражають своєю завуальованістю. Сам факт такої практики несе потенційну загрозу мирному співіснуванню, замість співпраці сприяє конфронтації. Це може призводити до розколу групи або міжгрупових конфліктів, тому що інші учасники із спостерігачів схильні займати ту чи іншу позицію. А пасивна участь сприймається як "хто не за нас/мене – той проти нас/мене".

Варто зазначити, що теоретичні висновки Е. Фромма знайшли емпіричне підтвердження. Експеримент С. Мілгрема виявив непередбачувану схильність людини до проявів жорстокості та садизму. Слід припустити, що причиною є розвинений індивідуалізм у США, але це не дає підстав сподіватись, що в Україні результати були б набагато кращими.

Тому ще раз варто наголосити на величезному значенні розвитку соціальної психології та її реальному впровадженні в практику.

Для студента та групи вцілому характерне почуття справеделивості. Кожен здатен розуміти це поняття зі своєї точки зору. Власне, хоча таке розуміння значною мірою є суб'єктивним, однак відбивається на згуртованості групи, може спричинити рух "до людей" або "від людей". Оскільки процес оцінювання також розглядається через призму справедливості, потрібно дотримуватись певних особливостей присвоєння балів.

Фактично, це більше стосується викладача, ніж студента. По-перше, для цього необхідна здатність входити в студентську групу і бути авторитетом хоча б у сфері дисципліни. Сам статус викладача не може заставити групу поважати себе, а надмірне відсторонення він групи не може розглядатись як позитивне явище. Для конструктивної взаємодії викладач повинен бути здатним, як мінімум, аргументувати прийняття своїх рішень, чітко пояснити особливості взаємовідносин і володіти достатнім рівнем емоційного інтелекту. Сам факт високого рівня IQ викладача не здатний викликати повагу та внутрішню мотивацію студентів вчити предмет. Скутість на парі може заставити студентів відмовлятись від вираження почуттів, а потім і самих почуттів. Оскільки позитивні емоції сприяють успішному протіканню пізнавальних процесів, навчальний процес повинен ними підкріплюватись. Викладання як чинник формування характеру студента повинен передбачати розвиток критичного і творчого мислення, а також викликати легкі позитивні емоційні переживання. Від останніх значною мірою залежатиме і сприйняття справедливості, оскільки емоційні чинники здатні значно впливати на процес оцінювання (когнітивну складову) та формувати позитивну або негативну установку як до викладача, так і до дисципліни. Розвиток емоційного інтелекту студентів сприятиме згуртованості групи, дасть можливість розвивати індивідуальність студента без загрози його відчуження та самотності. Такі щоденні молекулярні зміни здатні значно зменшити різницю між інтелектуальною зрілістю та емоційною відсталістю людей (за твердженням Е. Фромма).

Досить делікатним є питання доказування студенту протилежної думки, особливо коли це стосується його самого. У країнах Західної Європи простежується практика конфіденційності по відношенню до всієї групи. Часто це стосується навіть оцінок і робиться з метою уникнення зайвого підкреслення індивідуальності студента.

Антагонізм, який може загостритись між викладачем та групою, сприяє усвідомленню різниці "Я" і "Ти", а тому не є бажаним і у разі виникнення повинен конструктивно усуватись. В жодному разі викладач не повинен переводити дискусію з предмета спору на особистість студента.

Із посиленням орієнтації на цінності Західної Європи та США, поняття колективізму набуло дещо негативного емоційного забарвлення. ЗМІ підсилюють цю різницю, викривлюють інформацію, свідомо чи несвідомо маніпулюють свідомістю людей. Відтак, спостерігається тенденція до наслідування не так істинних, як змальованих ЗМІ уже згаданих цінностей з нахилом до індивідуалізації. Це, в свою чергу, схиляє студентів усвідомлювати радше свою відмінність та нерівність, ніж спільність. За таких обставин відокремлення набуває загальнодержавної проблеми. В термінах Е. Фромма це "свобода від", а не "свобода до". На макрорівні постають проблеми самоідентифікації, самобутності нації, збереження традиції, культури, мистецтва. Якщо на мікрорівні це самотність, тривожність, спроба самогубства як крайній варіант "негативної свободи", то на "великому екрані" – це потенційна загроза самознищення як етносу, нації або навіть людства. Перша та Друга світові війни можуть бути прикладом того, як розвиток ітелектуального потенціалу, амбіцій, індивідуалізації, розвитку свого "Я" породжує в окремих лідерів механізми психічного захисту, а саме: садистичне прагнення до підкорення інших, потяг до насилля, жорстокості та руйнування. У кращому випадку внаслідок відриву від групи психологічний захист виливається у конформізм та намагання бути "як усі".

Якщо у суспільстві простежується майнова нерівність, то у студенській групі – нерівність з інтелектуальним потенціалом, носії якого досить часто докладають непомірних зусиль, необхідних для розвитку IQ. Насправді ж, для самореалізації більше значення має емоційний інтелект. Окрім того, в статті вже згадувалось про те, що теперішній емоційний розвиток значно відстає від інтелектуальної зрілості. Отже, група безперечно позитивно впливає на розвиток емоційного інтелекту студента, тому повне відчуження від неї (втеча від свободи) матиме негативні наслідки. Якщо індивід може підвищити свій IQ самостійно, то емоційний інтелект без зв'язків з соціумом йому не вдастся підвищити. Невгамовна жага влади і слави хоча і присутня в більшій чи меншій мірі в кожному, однак, на думку Е. Фромма, вона загрожує нормальному існуванню людини.

Підсумовуючи вищезазначене, слід наголосити на тому, що єдиний конструктивний спосіб розвитку ідентичності без загрози втрати соціальних зв'язків з групою – це спонтанна активність, яка виражається у любові, праці та творчості. Тільки за умови розвитку особистості можливий рух "до свободи", а не "від свободи". Тому навчальний процес повинен сприяти розвитку емоційного інтелекту та особистості студента в групі, а не індивіда поза групою.

Викладені у статті твердження базуються на основі річного спостереження за студентами першого, другого та п'ятого курсів, а також підкріплюються дослідженнями Е. Фромма. Саме в подальшому висвітленні та експериментальному підтвердженні (або спростуванні) висунутих тверджень можуть полягати перспективи подальших теоретичних та емпіричних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробйов А. М. Психологія перфекціонізму / А.М. Воробйов // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 43. – Рівне: РДГУ, 2010. – С.9-11.
2. Лузан П.Г. Студентська група дієздатна тільки тоді, коли вона згуртована і безконфліктна / П.Г.Лузан, Л.М. Жалдак // Педагогіка толерантності. - №2. – 1999. – С.53-56.
3. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск: Харвест, 2003. – 384 с. – (Философия. Психология.)
4. Cartwright, D. and Zander, A. (1968). Group Dynamics: Research and Theory (3rd ed.). New York: Harper & Row. – P. 94-95.
5. http://www.psihoterapevt.od.ua/articles/terapevticheskie/fromm_erich.html

Резюме. *Статья посвящена освещению важности группы для формирования личности студента. Анализ проблемы осуществлен через призму научных взглядов Э. Фромма.*

Ключевые слова: *свобода, одиночество, группа, индиiидуальность, механизмы психологической защиты.*

Summary. *The article is devoted to highlighting the group impact on student's personality development. Problem analysis is based on scientific views of E. Fromm.*

УДК 159.942

О.Д. ГЛАВІНСЬКА, В.О. САВУЛЯК

ЕМПАТІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Резюме.*Зміст статті сприяє розширенню та уточненню психологічних уявлень щодо розвитку емпатії у процесі спілкування та її впливу на ефективність педагогічного спілкування.*

Ключові слова*: форми емпатії, ідентифікація, децентрація, комунікативна майстерність педагога, стилі педагогічного спілкування*.

Постановка проблеми. Останнім часом у психологічній науці спостерігається посилення уваги до методологічних, теоретичних, експериментальних та прикладних проблем психології спілкування. Причина цього інтересу до всієї сукупності проблем, які виникають перед наукою під час вивчення спілкування зрозуміла. Без наукового висвітлення феноменології, закономірностей і механізмів багатовимірного поліфункціонального процесу, яким є спілкування, неможливо створити загальну теорію формування психіки людини і розвитку її особистості. Без такого висвітлення неможливо сконструювати науково-обумовлений методичний інструментарій для практичної роботи з людьми у сфері навчання і виховання, виробничої праці, відпочинку.

Мета повідомлення – проаналізувати теоретичні та емпірічні питання розвитку емпатії як професійно знічущої риси.

Людина живе і розвивається в суспільстві, в оточенні груп людей. Під впливом інших ми можемо змінювати свою поведінку і свої думки, переживати будь-які почуття в результаті взаємодії з іншими. Але все це відбувається завдяки тому, що обмінюючись інформацією і переживаннями з іншими, кожен з нас так чи інакше бере участь у спілкуванні. Спілкування є основним джерелом виникнення таких явищ, як сприйняття і розуміння людьми одне одного, спільної діяльності і міжособистісних відносин.

Іноді ми не зважаємо на власний стиль, засоби та стратегії спілкування. Якщо ж говорити про комунікативну майстерність в контексті спілкування, можна сказати, що це дуже потужна категорія, наповнена філософським та психологічним змістом.

Очевидно, що ефективне спілкування, як і ефективна спільна діяльність людей і міжособистісні відносини неможливі без правильного сприйняття, оцінки, взаєморозуміння партнерів. Ці вищеназвані механізми відносяться до перцептивної сторони спілкування, або якщо говорити ширше, до соціальної перцепції. Вченими в соціальній перцепції виділено ряд універсальних психологічних механізмів, які пояснюють те, як відбувається процес оцінки іншої людини на основі сприйняття її зовнішніх особливостей. До таких психологічних механізмів відносять такі механізми як ідентифікація, рефлексія, емпатія.

Дослідження емпатії є актуальним, оскільки вона є важливою умовою ефективного спілкування, взаємодії, спільної діяльності людей. Крім того, емпатія, як якість особистості, є важливою для багатьох видів професійної діяльності, особливо педагогічної.

Згідно з соціальним замовленням сучасне суспільство перед системою вищої педагогічної освіти ставить завдання професійної підготовки вчителів високої кваліфікації. Адже нова українська школа повинна забезпечити всебічний розвиток людини як особистості - найвищої цінності суспільства. У наш час спостерігається дефіцит особистісних рис і якостей педагога, необхідних для організації ефективної діяльності виховання учнів, не говорячи вже про формування їхньої особистості. Важливе значення має саме психологічна підготовка, зокрема комунікативна, адже педагогічна праця належить до соціального типу професій, основою яких є спілкування, а одним із аспектів спілкування, значущим в педагогічному процесі, є емпатія.

Емпатія – одне з тих явищ, уявлення про які виникло досить недавно внаслідок розвитку знання про психіку людини. Хоча з цим поняттям зустрічався, напевне, кожен психолог – введене воно було лише на початку XX ст. Е. Тітченером для позначення почуття, близького за змістом до симпатії. Вивчення феномену емпатії обумовило появу кількох основних підходів у трактуванні і визначенні природи емпатії, які існують у сучасній психології. Емпатія передбачає можливість зрозуміти почуття співрозмовника, жити його почуттями, співпереживати йому. Ця здатність найбільш «невловима» для аналізу, але очевидна для всіх людей, що спілкуються. Здатність до емпатії розвивається в людей, які самі достатньо пережили і багато відчули. [9, 56]. Найтиповішими формами емпатії є співпереживання і співчуття. Співпереживання передбачає переживання індивідом тих самих почуттів, які відчуває інший, але це переживання звернене на себе. Індивід переживає або те, що може статися з ним у майбутньому, або те, що вже пережив у минулому. Співчуття - це переживання негараздів іншого безвідносно до власного стану [7; 785].

Адлер розглядає емпатію як одну з креативних функцій особистості: «Емпатія починається, коли одна людина розмовляє з іншою. Неможливо зрозуміти когось іншого, якщо неможливо при цьому ідентифікуватись з ним». [1; 79].

Механізм емпатії в певних рисах подібний до механізму ідентифікації: вміння поставити себе на місце іншого, поглянути на речі його очима. Проте, «поглянути на речі чиїмись очима» не обов'язково означає ототожнити себе з цією людиною. Якщо людина ототожнює себе з іншою людиною, це означає, що вона будує свою поведінку так, як будує її цей інший. Коли ж людина виявляє до нього емпатію, вона просто бере до уваги лінію його поведінки, але свою власну поведінку може будувати зовсім інакше. В обох випадках враховується поведінка іншої людини, але результат спільних дій буде різним: одна справа зрозуміти партнера по спілкуванню, ставши на його позицію, діючи відповідно до неї; інша – зрозуміти його, врахувати його точку зору, навіть співчувати йому, але діяти по-своєму.

Провідну роль у здійсненні емпатії відіграє підсвідомість. Внаслідок цього вона може відбуватися навіть тоді, коли людина й не підозрює про те. Емпатія являє собою відображення світу на емоційному рівні. Якщо мають місце емоції, то це означає, що задіяні життєві потреби. Тому суб'єкт впливу шляхом емпатії, на відміну від суб'єкта імперативного або маніпулятивного впливу, завжди реалізує в ньому свої життєві потреби. І це не лише абстрактне судження, але й доведений життям факт. На думку А.А.Бодалева, як феномен особистісного контакту емпатія безпосередньо регулює взаємовідносини людей і визначає моральні якості людини. В процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, яка в подальшому визначає поведінку особистості стосовно інших людей [2; 205].

Вираженість емпатії і її форма (співчуття, співпереживання) залежать як від природних особливостей особистості, наприклад, темпераменту, загальної чутливості, так і від умов виховання, життєдіяльності людини, її емоційного досвіду. Емпатія виникає і формується у взаємодії, спілкуванні. В основі цього процесу лежить механізм усвідомленої чи неусвідомленої ідентифікації.

Розвинута у людини емпатія – ключовий фактор успіху в усіх видах діяльності, і, перш за все, в навчанні і вихованні. Тому емпатія розглядається як професійно важлива якість педагога. Як відмічав В.А. Сухомлинський, «вчителю слід починати з елементарного, але разом з тим і найскладнішого – з формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставити на місце іншого в різних ситуаціях». Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Вона робить поведінку людину соціально обумовленою. Але така емоційна форма пізнання іншої людини, як емпатія, нерідко недостатньо представлена в структурі особистості педагога. Причому найбільш слабко проявляється та форма емпатії, яка направлена від дорослого до дитини, тобто, яку можна назвати між віковою. В той же час, саме даний компонент мислення обумовлює потрібний рівень вирішення педагогічних проблем, які вимагають орієнтації в психології дитини, розуміння її особистості. Вчителі з нерозвиненою емпатією часто допускають педагогічну безтактність, звертаються до невиправданих покарань. Вони не здатні стати на місце дитини, орієнтуватися в світі значимих для неї переживань, прийняти її оцінки як свої власні, а отже, не розуміють її [5; 373].

Структура рефлексивних здібностей складна і містить не лише виявлення системи провідних цілей і мотивів поведінки і розпізнавання на основі аналізу вчинку учня, його особистості, але і подолання негативних стереотипів і установок при розпізнаванні особистості учня, проникнення в приховані резерви його розвитку, передбачення поведінки і діяльності дітей в певних життєвих ситуаціях і спрямування подальшого розвитку кожного з них.

За перцептивними здібностями вчителів можна поділити на два типи. Перший з них надає перевагу складній диференціації у розумінні учнів. Високий рівень ідентифікації без стереотипності оцінок учнів і себе, вираженість як конкретної педагогічної емпатії на уроці, так і загальних емпатійних тенденцій.

Другий тип характеризується складною інтегрованістю в розумінні учнів, низьким рівнем ідентифікації, пов'язаним із стереотипністю оцінок себе і учнів, як носіїв ролей «учитель» і «учень», проявом лише загальних емпатійних тенденцій.

Чільне місце в умінні зрозуміти дітей займає позитивна професійно-педагогічна спрямованість діяльності вчителя. Якщо вчитель задоволений своєї професією – він відчуває потребу у спілкуванні з дітьми, краще пізнає їх внутрішній світ і застосовує отримані знання в роботі з ними. Педагогічну функцію комунікацій можна розглянути як різновид управлінської. Остання ж підпорядковує собі інформативну, емотивну та фактичну функції. Водночас зазначимо, що характерним для педагогічного управління є досягнення мети не тільки завдяки адміністративному чи психологічному тиску, через вказівки, накази, прохання, а й за допомогою виховання в дусі певних ідей, тлумачення інформації, узгодження позиції, переконання, а також застосування прийомів навіювання, сприяння наслідуванню, через співпереживання, контактування на прийнятному для партнерів рівні, встановлення особистісних зв'язків (у тому числі симпатії, приязні). Адже підтримку дитини вчитель виражає, підкреслюючи її здібності і можливості – її позитивні сторони. Контакти очей, лагідна посмішка, хитання головою в сукупності зі схваленням того, що робить дитина, повідомляє учневі, що вчитель вірить в його сили та здібності і буде підтримувати його навіть тоді, коли дитина не досягає успіху [8; 18].

У підготовці до уроку важливого значення, з позиції його ефективності, набуває те, що називають «налаштованістю на урок», або психологічною самоорганізацією вчителя.

Стан, який виникає внаслідок правильної психологічної самоорганізації вчителя, містить декілька компонентів:

1. Позитивне ставлення до дітей узагалі, відчуття задоволення від роботи з дітьми.
2. Психологічна готовність вчителя працювати з дітьми певного віку. Для цього: по-перше, необхідно знати вікові психологічні особливості учнів; по-друге, що надзвичайно ефективно – не тільки знати, а й відчувати, розуміти проблеми дітей як свої, бути емпатійним. Педагог із розвиненою емпатією безпроблемно контактує з дітьми, ефективно організовує навчальну діяльність, користується повагою та любов'ю дітей. І навпаки: невміння вчителя сприймати й розуміти порух дитячої душі неминуче призводять до відчуження, проблем у навчальному процесі, конфліктів із негативними наслідками, у тому числі й погіршення здоров'я вчителя, передчасного психічного і фізичного старіння.

Розвитку педагогічної емпатії, безумовно, сприяє позитивне ставлення до дітей, увага до них, але для того, щоби прислухатись і розуміти, потрібно вміти уявити себе на місце учня. Психологи радять перед спілкуванням з класом певного віку протягом 10-15 хвилин виконувати такі вправи: цілеспрямовано згадувати найважливіші моменти зі свого шкільного життя: мрії, хвилювання, провідні потреби, найяскравіші моменти взаємодії з ровесниками та вчителями. Регулярне виконання такої вправи значно сприяє розвиткові педагогічної емпатії.

3. Психологічна готовність учителя до спілкування і співпраці з певним класом. Для цього учитель повинен: по-перше, уміти бачити в певному класі «психологічну індивідуальність», своєрідну особистість, по-друге, знати індивідуальні психологічні особливості учнів цього класу - тих, хто здатен створити проблеми, і тих, хто потребує психолого-педагогічної підтримки, розуміти безмежність дитини.

4. Психологічний співнастрій учителя з метою уроку, готовність до емоційної включеності в діяльність, зацікавленість у дослідженні поставлених цілей, впевненість у собі та в учнях.

Окремо потрібно виразити етичну готовність учителя, яка виявляється, насамперед, у його тактовності. Тактовність учителя можна визначити як єдність позитивного морального ставлення до учнів і педагогічно завершеної форми спілкування з ними [6; 40].

Від самого початку уроку, в основному в процесі цілепокладання і мотивації до вивчення певного матеріалу вчитель формує в учнів установку на урок. За виникнення позитивної установки учень швидко включається до навчальної діяльності, як правило, має в ній успіх. Байдужість до уроку, відчуженість – це негативна за своє педагогічною сутністю установка. Інші дистанціюються від спілкування та взаємодії з учителем, навчальна діяльність триває в'яло.

Існує кілька прийомів, за допомогою яких учитель може сформувати в учнів позитивну установку на урок.

Одним із таких прийомів є проекція на дітей позитивної установки, емоційного включення вчителя, зацікавленості результатом, упевненості в собі та дітях, передбачення успіху. Усі ці психічні переживання і стани вчителя, які складають його установку, оформляються словесно, мімікою, жестами, емоційним забарвленням мовлення. Можна сказати, що це установка симпатії.

Слід зазначити, що конструктивність педагогічного впливу, тобто такого, що сприяє психічному здоров'ю, розвитку та актуалізації особистості дитини, залежить від рівня особистісної децентрації та індивідуалізації педагога, тобто подолання ним егоцентричних і конформістських настанов.

Особистісна децентрація є процесом і результатом зміщення центру прагнень людини з власного ego на інших людей і універсальні цінності. Лише де центрована людина здатна до емпатійного діалогу. Людина, що не подолала егоцентричних тенденцій, схильна будувати стосунки з людьми на нерівноправній ієрархічній основі (вищий – нижчий).

Численні дослідження свідчать, що в чоловіків-педагогів порівняно з жінками:

- нижчі показники емпатійних і авторитарних тенденцій;
- вищі показники буттєвих цінностей, автосимпатії, автентичності у спілкуванні;
- більш виражені настанови на компроміс.

Отже, згідно з цими даними, жінки-педагоги, можливо, більш емпатійні й альтруїстично орієнтовані, ніж чоловіки.

Для педагогів імовірними є чотири різні стилі спілкування з учнями. Ці стилі відрізняються ступенем рівноправності стосунків, а також мірою виявлення учителем підтримки, самостійності та ініціативи учня. Ці стилі означено як: функціонально обмежуючий, функціонально індивідуалізуючий, емпатійно обмежуючий і емпатійно індивідаулізуючий.

Функціонально обмежуючий стиль спілкування з учнями імовірний для педагогів, які формують свою взаємодію з учнем на нерівноправній основі з тенденцією до дрібної регламентації, яка не дає простору для його самостійності, вони не цінують автентичних проявів дитини, не підтримують спроб самовираження. Учні, які прагнуть самовиражатися, перебувають у більш-менш явній конфронтації з педагогом, зазнають утисків від нього та від конформної більшості. Учні, які інтуїтивно прагнуть до емпатійних міжособистісних стосунків, також виходять за межі розуміння педагога, стають об'єктом недоброзичливої уваги.

Вчителі з функціонально індивідуалізуючим стилем спілкування будують взаємодію з учнями на основі нерівноправної залежності, але ця залежність не характеризується дрібною регламентацією, дає досить простору учням для самостійності й самовиявлення. Педагоги пишаються досягненнями деяких учнів, підтримують їхнє прагнення успіху, заохочують їхню самостійність і це сприяє індивідуалізації учнів. Але психологічна атмосфера в класі незатишна, просякнута суперництвом, боротьбою за статус, прагненням вивищитися за рахунок інших.

При емпатійно обмежуючому стилі спілкування учитель перебуває у тісних емпатійних зв'язках з більшістю учнів, що сприяє подоланню егоцентричних і групоцентричних тенденцій, формуванню альтруїстичної мотивації, але гальмує розвиток самостійності, індивідуалізацію учнів. Педагог схильний уникати контрактації навіть там, де вона потрібна, виявляє в спілкуванні зі свавільним учнем зайву м'якість і поступливість, потураючи його руйнівній активності.

Отже, за такого стилю спілкування клас ділиться на більшість, яка гуртується навколо вчителя й меншість, що перебуває поза сферою емпатійних зв'язків з учителем. Перші розвиваються в напрям децентрації, залишаючись его- або групоцентрично спрямованими. Розвиток окремих учнів відбувається більш-менш гармонійно, оскільки психологічна атмосфера в класі, хоча і не оптимальна, але сприятливіша й толерантніша, ніж у вчителів функціональних стилів спілкування.

Вчителі з емпатійно-індивідуалізуючим стилем спілкування мають такі зв'язки з учнями, які їх не обмежують: не заважають самостійності, дають достатньо простору для експериментування й помилок. Учитель, контролюючи певні межі цього простору, свідомо відмовляється від контролю учнів у цих рамках, що сприяє формуванню незалежної поведінки, автоматизації, індивідуалізації. Учень має можливість вільно самовиражатися, але не за рахунок іншого учня або самого педагога. Тобто, учень має змогу бути дисидентом, а іноді лідером не тільки щодо інших учнів, але й щодо педагога. Емпатійне спілкування з таким учителем сприятиме подоланню учнями его- і групоцентричних тенденцій, формуванню альтруїстичної мотивації й загальнолюдських цінностей. Створення простору для самовиявлення, підтримка самостійності учнів сприяє їхній індивідуалізації [3; 117].

Висновки. Зазначене свідчить про необхідність упровадження спеціальних форм навчальної роботи, котрі сприяли б інтенсивному розвиткові соціально-перцептивних механізмів майбутніх педагогів, вдосконаленню їх здатності до ідентифікації та емпатії. Таким видом учбової діяльності є участь в активному соціально-психологічному навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. Издание третье, стереотипное.- Етеринбург: «Деловая книга», 1998.- 368с.
2. Бодалев А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. Избраные труды.- 3е изд., перераб. и доп.- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЕК", 2002.- 320с.
3. Завгородня О.В. З досвіду вивчення особистісних характеристик педагогів/ О.В. Завгородня, Л.О. Курганська // Педагогіка і психологія №1, 2002.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов.- К.: Издательство „Лыбидь" при ун-те Киев, 1990.- 192 с.
5. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. Издательство Феникс Ростов-на-Дону, 1996.- 512 с.
6. Романенко Ю. Психологічне саморегулювання вчителя/ Ю. Романенко // Психолог № 28.- 2004.
7. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин.- Минск: Харвест, 1997.- 230с.
8. Цимбалюк І.М. Підвищення професійної кваліфікації: Психологія педагогічної праці / І.М. Цимбалюк: Навчально-методичний посібник–2-ге видання.- К.: ВД „Професіонал", 2004.- 150 с.
9. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности / Ю.В. Чуфаровский.- М.: Издательство "МЗ-Пресс", Издатель Воробьев А.В., 2002.- 232 с.

Резюме. *Содержание статьи способствует расширению и уточнению психологических механизмов развития эмпатии в процессе общения и их влияния на эффективность педагогического общения.*

Ключевые слова *эмпатия, идентификация, децентрация*

Summary*. The table of contents of the article assists expansion and clarification of psychological presentations in relation to development of empation in the process of commonunication and her influence on efficiency of pedagogical commonunication.*

УДК: 378:37.013.3

М. С. ГОЛОВАНЬ

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Резюме. *У статті висвітлені особливості компетентнісного підходу до вищої професійної освіти, проаналізовані означення понять "компетенція" та "компетентність".*

Ключові слова: *компетентнісний підхід, компетенція, компетентність.*

Постановка проблеми. Провідна ідея сучасної освіти виражена у спробі привести у відповідність професійну освіту й потреби ринку праці, пов'язати результати освіти з очікуваними результатами розвитку особистості студента. На розв'язання цих завдань спрямований компетентнісний підхід.

Впровадження компетентнісного підходу в освіту обумовлює необхідність перегляду змісту освіти, подолання у ньому традиційних когнітивних орієнтацій, надання йому діяльнісного характеру, насичення професійно орієнтованими ситуаціями, що відповідають сучасному рівню розвитку науки, техніки та соціального життя. У процесі навчання мають бути створені умови для вибору студентами індивідуальних освітніх траєкторій, що, в свою чергу, сприяє реалізації принципу варіативності освіти та виробленню у студентів позитивної мотивації до навчання.

Використання компетентнісного підходу посилить ефективність навчання за рахунок діяльнісної сутності навчання, акцентуванні уваги на способах і характерові дій, укріплення взаємозв'язку між мотиваційною і ціннісно-орієнтаційною характеристикою особистості.

Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здатності випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору.

Питання професійної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної й психологічної науки.

Тривають дослідження з питань компетентнісного підходу й на національному рівні. Зокрема, цими питаннями займаються: Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І Пометун, О. Я. Савченко, Л. В. Сохань, С. Е. Трубачова та ін. У ході проекту ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності» (2001-2003) і «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» (2004-2006) було визначено шляхи впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти.

Аналіз проблеми впровадження компетентнісного підходу в психолого-педагогічній літературі [1-6] свідчить, що в публікаціях розглядається інноваційний підхід до формування професійних компетенцій, але у колах наукової спільноти серед вчених, педагогів, психологів немає єдиного визначення та розуміння поняття "компетенція" та „компетентність", що може деструктивно вплинути на ефективність запровадження компетентнісного підходу в системі вітчизняної освіти. Це й зумовлює актуальність цього дослідження.

Метою статті є аналіз змісту основних понять компетентнісного підходу; визначення особливостей компетентнісного підходу у вищій професійній освіті.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результатах освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях. О. Є. Лебедєв під компетентнісним підходом розуміє "сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, добору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки освітніх результатів" [6, с. 3]. Зокрема, мета освіти полягає в розвитку у студентів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід; змістом освіти є дидактично адаптований соціальний досвід розв'язання пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних та інших проблем; мета організації освітнього процесу полягає в створенні умов для формування у студентів досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних і інших проблем, що становлять зміст освіти; оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнутих студентами на певному етапі навчання [6, с. 4].

Як зазначає О. І. Пометун під „компетентнісним підходом" слід мати на увазі спрямованість освітнього процесу на формування ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу, на думку автора, буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [5].

Основними категоріями компетентнісного підходу є поняття "компетенція" та "компетентність". Нині визначення цих понять знаходиться на вістрі дискусій. Існуючі означення часто несуть "відбиток" особистих уподобань автора, в одних публікаціях ці поняття ототожнюються, в інших – розрізняються. В окремих публікаціях зустрічається поняття "компетентності".

Складність наукового тлумачення термінів "компетентність" і "компетенція" визначається також тим, що в нормативних документах відсутнє їх однозначне трактування. Зокрема, в "Концепції модернізації російської освіти на період до 2010 року" мова йде про ключові компетенції, а в "Стратегії модернізації шкільної освіти" – про ключові компетентності.

У Глосарії термінів ЄФО (Європейський фонд освіти, 1997 р.) поняття "компетенція" і "компетентність" використовується в одних і тих же значеннях: «Здатність робити що-небудь добре або ефективно. Відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу. Здатність виконувати особливі трудові функції».

З точки зору етимології та семантики слова термін "компетенція" має два значення: коло повноважень будь-якої особи; та коло питань, у яких дана особа володіє знаннями та досвідом. Освітня галузь оперує другим значенням цього терміну. Мати досвід, здатність діяти у ситуаціях невизначеності – саме ці якості дає можливість сформувати у випускника компетентнісний підхід.

Щоб глибше зрозуміти природу цих понять, звернемося до енциклопедичних джерел і словників, які розкривають їх багатогранність і неоднозначність. У перекладі з англійської "competence" означає: здатність, уміння; компетентність; компетенція, повноправність [16, с. 563]. Тлумачні словники англійської мови трактують це поняття як відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов'язок; розумові здібності або загальні уміння та навички [15, с.200]; властивість за значенням "компетентний" [14, с.116].

Варто зазначити, що в англомовних джерелах застосовується також слово "competency" (мн. competencies), яке має ті ж самі значення, що і "competence". Окрім того, аналіз етимологічної інформації тлумачного словника доводить, що саме "competency" походить від латинського competentia [15, с.200], а це означає, що його потрібно перекладати як "компетенція".

Згідно з різними українськими словниками термін "компетенція" походить від латинського competentia, competere (досягати, відповідати, прагнути), означаючи: 1) добру обізнаність із чим-небудь [3; 9]; 2) коло повноважень якогось органу чи посадової особи [3; 8; 9]; 3) проблему, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розглядати [8].

Тлумачення поняття "компетентний" в українських та російських словниках хоча й дещо відрізняються за своїм змістом, але містять загальні аспекти: той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий [3; 7; 9]; той, хто володіє компетенцією; той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [8]; той, хто ґрунтується на знанні, кваліфікації [3]; той, хто має певні повноваження, повноправний, повновладний [3; 8; 9].

Відповідно до цього "компетентність" як похідне поняття означає: 1) властивість за значенням компетентний [3; 9], 2) володіння компетенцією [7; 8], 3) авторитетність, обізнаність [8].

Ми погоджуємося з думкою О .М. Семеног, яка вважає, що терміни "компетентність" та "компетенція", незважаючи на структурну схожість, все ж не є тотожними. Цю лінію продовжили відомі російські вчені І. О. Зимня, В. В. Краєвський та А. В. Хуторський, які розрізняють терміни „компетентність" і „компетенція". На думку останніх компетенція – це коло питань, у яких людина добре обізнана, володіє знаннями й досвідом.

І. О. Зимня розмежовує поняття "компетенція" і "компетентність" за основою "потенційне – актуальне", "когнітивне – особистісне" [4, с. 3]. Вчена означує компетентність як "інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини, яка базується на знаннях" [4, с. 3]. На думку дослідниці, поняття «компетентність» включає такі складові: готовність до виявлення компетентності (мотиваційний аспект); знання змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід виявлення компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смисловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату виявлення компетентності.

А. В. Хуторський вважає, що "компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері" [10, с. 141]. Стосовно сфери освіти, він визначає освітню компетенцію як "сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто і соціально значущої продуктивної діяльності" [10, с. 152]. Термін "компетенція" використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.

Такого ж розуміння компетенції дотримується українська дослідниця Н. М. Бібік. На її думку компетенція – це "відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат". Результатом набуття компетенцій стає компетентність, що на відміну від перших передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Ознакою компетенції, підкреслює науковець, є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії). Набуття компетенцій відбувається поступово в процесі діяльності, тому правомірним є висновок С. Е. Трубачової, що рівень компетентності особистості на різних етапах навчання буде різним [5, с. 53]. Відповідно до цього компетентність є оцінною категорією, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати свої повноваження [5, с. 47].

Поняття "компетенції" відображає переважно соціальний бік діяльності суб'єкта, й фіксує коло заданих ззовні і запропонованих цілей і способів діяльності [11, с. 31]. Зокрема, у професійній діяльності компетенція суб'єкта визначається посадовими обов'язками й посадовою інструкцією, а в системі освіти – цілями навчальної діяльності суб'єкта освіти і навчальним планом.Таким чином, компетенція відбиває цільовий аспект соціальної діяльності суб'єкта, роблячи її більш визначеною і, водночас, обмеженою.

У педагогічній науці існує два домінуючі підходи до моделювання компетенцій: моделі компетенцій сфокусовані або на здібностях виконувати роботу (ability-centered models), або на її результаті (outcome-centered models): 1) функціональна (професійна) – перераховує ті функції, які необхідно виконувати співробітникам для того, щоб успішно досягати цілей професійної діяльності; дана модель нагадує посадову інструкцію; 2) особистісна – показує, якими особистісними якостями повинні володіти співробітники для успішного досягнення цілей професійної діяльності.

Слід відзначити, що досі нема єдиного погодженого тлумачення поняття «компетентність». Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах під компетентністю розуміє систему загальних (ключових) та базових умінь, навичок, уявлень, ставлень, цінностей, що відображає спроможність фахівця сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби.

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання, що ґрунтується на поєднанні пізнавальних можливостей, практичних навичок, цінностей, знань, вмінь, ставлень, поведінкових компонентів, емоцій – всього того, що можна мобілізувати для активної дії [13].

Міжнародний департамент стандартів (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) компетентність визначає через систему знань, навичок і ставлень, що дають змогу фахівцю ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Отже, компетентність виступає як якість, особистісне надбання особи, що дозволяє їй вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття "компетентність".

Окремі автори компетентність розуміють як сукупність компетенцій. Зокрема, Н. В. Шестак та В. П. Шестак пишуть: "Компетентності можуть складатися з великої кількості компетенцій … Під компетенціями ми розуміємо характеристики спеціаліста, виражені через здатність діяти, яка базується на єдності знань, професійного досвіду і поведінки у відповідності з ціллю і ситуацією. Компетенція – це ті якості, якими повинен володіти конкретний спеціаліст, що обіймає дану посаду" [12, с. 30]. Поняття "компетенції" пов'язане із змістом сфери майбутньої професійної діяльності, а "компетентність" завжди характеризує особу, її здатність якісно виконувати певну роботу. Тому не можна тлумачити компетентність як сукупність компетенцій, оскільки ці поняття "знаходяться" у різних площинах.

Аналіз понять компетенції і компетентності в численних наукових публікаціях дозволив нам дійшли висновку, що ці терміни потрібно розрізняти. Компетенція – це коло питань, в яких людина добре обізнана (або має певні повноваження), а компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке є результатом набуття компетенцій. Ми вважаємо, що у сфері освіти компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Компетентність виявляється в успішно реалізованій в діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. Поняття "компетентності" відображає внутрішній бік діяльності суб'єкта з реалізації тих цілей, які задані в понятті компетенції. Принципова, на наш погляд, відмінність *компетенції* від *компетентності* полягає в тому, що компетенція є інституційним поняттям, що визначає статус якої-небудь особи, а компетентність є поняттям функціональним. Тому ми погоджуємося з думкою Ю. М. Швалба про те, що найбільш обґрунтованим поняттям компетентності є її визначення як здатності суб'єкта до вирішення певного класу завдань.

Застосування терміну "компетенція" в науковому апараті означає, що акцент робиться на вимозі до випускника набувати досвіду самостійної роботи, досвіду здобувати знання протягом всього життя, набувати умінь і навичок для вирішення соціально-професійних проблем і завдань, для особистісного саморозвитку. Завдяки цьому студенти стають активними носіями суб'єктивного досвіду.

У роботах дослідників ми зустрічаємося як з поняттям "компетентність", як в однині, так і з поняттям "компетентності" у множині, коли йдеться про перелік ключових (або базових,загальних) компетенцій, а також під час цитування зарубіжної наукової літератури. На нашу думку, це пов'язано з вільним перекладом слова Competence (Competencies). У відповідності з граматикою української мови абстрактні поняття, які закінчуються на *–ість*, вживаються в однині.

Як особистісне утворення компетентність можна подати у вигляді сукупності компонент: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Така точка зору на суть компетентності переважає у працях як українських, так і російських дослідників. Тому некоректно окремий компонент компетентності назвати компетенцією або компетентністю (наприклад, мотиваційна компетенція/компетентність), як це можна зустріти в окремих публікаціях.

Компетенції використовуються для опису академічних і професійних профілів і рівнів вищої освіти. Орієнтація стандартів, навчальних планів і програм на результати освіти роблять кваліфікації порівнянними і прозорими. Результати освіти, виражені мовою компетенцій, як вважають західні експерти, – це шлях до розширення академічного і професійного визнання і мобільності, до збільшення порівнянності і сумісності дипломів і кваліфікацій [1, с. 10].

Висновки. Компетентнісний підхід – це спрямованість навчального процесу на формування та розвитку компетентності особистості. Особливостями компетентнісного підходу є: визнання компетенцій як інструменту опису кінцевого результату навчання; перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати знання для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості в компетентності студентів як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників.

Основними категоріями компетентнісного підходу є поняття "компетенція" та "компетентність". Компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; а компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності. Компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника, а компетентність – його результатом, рівнем прояву (сформованості), зоною актуального розвитку.

Поняття "компетенція" пов'язане із змістом сфери діяльності, а "компетентність" – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях. Компетентність виявляється в успішно реалізованій в діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда.

Подальших досліджень потребує проблема реалізації компетентнісного підходу, зокрема, в умовах кредитно-модульної системи організації професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В. И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В. И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол.ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2002. – 1440с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.
6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004.– № 5. – с. 3-7.
7. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1988. – 624с.
8. Словник іншомовних слів / Л.О.Пустовіт, О.І.Скопненко, Г.М.Сюта, Т.В.Цимбалюк. – К.: Вид-во “Довіра”, УНВЦ “Рідна мова”, 2000. – 1018с.
9. Словник української мови. Том 4. – К.: Вид-во “Наукова думка”, 1973. – 840с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135-157.
11. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // К.:Вища школа. – 2010. – № 1. – с. 31-36.
12. Шестак Н. В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н. В. Шестак, В. П. Шестак // Высшее образование в России. – 2009. – № 3 – с. 29-38.
13. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.21201.downloadList.54559.DownloadFile.tmp/1999.backgroundnote.pdf .
14. Hornby A. S. Oxford Student’s Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press; Moscow: Prosveshcheniye Publishers, 1984. – 769p.
15. New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English language: Lexicon Publication, 1993. – 1150p.
16. The Concise Oxford English-Russian Dictionary / Edited by Paul Falla. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 1007p.

Резюме. *В статье освещены особенности компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию, проанализированы определения понятий “компетенция” и “компетентность”.*
Ключевые слова: *компетенции, компетентність*

Summary. *The article highlights the features of competence-based approach to higher professional education, analyzed the definition of "competency" and "competence".*

УДК 159.923.2І. **М.І.ГРИЦЮК**

СОЦІАЛЬНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК АКСІОЛОГІЧНЕ УТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Резюме. *У статті обґрунтовано психологічний конструкт соціальних орієнтацій, які розглядаються як аксіологічне утворення професійного становлення майбутнього фахівця у психологічному континуумі інтегральних психологічних змінних соціальної спрямованості та соціальної типології особистості, які узагальнено виражають сукупність основних соціальних функцій активного відображення, оцінювання та регулювання соціальної і професійної поведінки майбутнього соціального працівника.*
Ключові слова: *Соціальні орієнтації, професійна діяльність, професійні типології, соціальний працівник.*

Постановка проблеми. В сучасних економічних умовах цивілізоване рішення соціальних питань українського суспільства є певної своєрідною проблемою. Наша незалежна держава з перших днів свого існування зіштовхнулася з цілим комплексом соціальних проблем, характер яких є відомим у світовій практиці організаційної психології. Ситуація, яка склалася в Україні, свідчить про те, що у найближчий період основну частину соціальних проблем повинен вирішувати фахівець, який працює в соціальній системі. Отже, важливим суб’єктом реалізації соціальної політики держави можна вважати працівника соціальної сфери. Саме він ще під час навчання повинен усвідомити суспільну значущість своєї професії.

Враховуючи важливість проблеми підготовки працівника соціальної сфери, потрібно розробити підхід до становлення його соціальної орієнтації. Так, у роботах з організаційної та соціальної психології знаходимо, що підготовка фахівця включає як мінімум три складових його майбутньої кваліфікації: систему знань, систему навичок та умінь; систему особистісних і ділових якостей. Враховуючи важливість соціального питання, в структуру кваліфікаційної характеристики обов’язково повинен бути включений компонент соціальних орієнтацій фахівця. Йдеться про те, що висунуті вимоги до набуття майбутніми фахівцями знань і умінь дадуть змогу їм реалізувати у подальшому покладені на них соціальні функції.

За час економічної трансформації в українському суспільстві загострилося багато соціальних проблем: більшість економічних реформ, які проводяться не мають соціальної спрямованості; постійно звужується відтворення трудового потенціалу; руйнується соціальна сфера; відсутніми є механізми мотивації оплати праці; зростає чисельність антисуспільних явищ. Також не знаходять соціального вирішення проблеми окремих статево вікових груп (молодь, жінки, пенсіонери тощо). За такою складністю та гостротою існуючих соціальних проблем суспільства процес формування соціальної орієнтації повинен бути безперервним, системним і комплексним.

Для становлення у фахівця системного погляду на соціальну орієнтацію слід під час навчання показати взаємозв’язок усіх соціальних процесів сфери, де працює фахівець із відповідними соціальними аспектами його діяльності, механізм і динаміку їх впливу та взаємодії. Слід додати, що соціальні аспекти професійної діяльності часто регламентуються стандартами, нормами і нормативами різного рівня. Однак при підготовці фахівців соціальної сфери необхідно роботи

акцент на тому, що школа українських стандартів тільки формується і, діючи, стандарти не охоплюють усе коло питань життєдіяльності населення. Тому в процесі майбутньої роботи фахівцю потрібно буде, проаналізувавши ситуацію, часто приймати рішення в умовах відсутності нормативної та правової бази. І тоді важливим критерієм повинна стати не тільки економічна, але й соціальна ефективність.

Мета: здійснити теоретичний аналіз соціальних орієнтацій професійного становлення майбутнього соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. Щоб бути послідовним у теоретичному обґрунтуванні представленої проблеми, розглянемо особливості соціального буття та координати соціально-психологічної адаптації особистості. Навколишня об'єктивна реальність – соціальне і природне середовище – структурована і являє собою систему цінностей – матеріальних та ідеальних (інформаційних) утворень, в яких людина має потребу. З цієї загальної картини об'єктивної дійсності випливає призначення кожного соціального суб'єкта, щоб посісти своє місце у структурі соціуму й визначити роль у механізмах творення ціннісного соціального і техногенно-природного середовища. Осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, сенсу життя й організація життєвого шляху визначають зміст життєвої компетентності особистості. У такому контексті відображується оптимізація життєвого шляху, тобто обґрунтування раціональних засобів досягнення мети, що є кінцевим актом задоволення потреб щодо творення певних цінностей одноосібно або у складі інших соціальних суб'єктів.

Пролити світло на вказане проблемне поле можна, звернувшись до теорії соціалізації особистості, яку у вузькому розумінні найчастіше інтерпретують як навчання життю у соціумі, активне освоєння його культури. Класично соціалізацію розглядають як метод, яким передається культура своїм носіям [1; 3; 4 та ін.]. Отже, соціалізація у будь-якому випадку передбачає встановлення особистістю суб'єктивних відносин із соціумом, яким притаманні конкретні форми і конкретні модифікації. При цьому специфіка певного суспільства впливає на особистість, відображається у ній, переломлюючись через її особливості.

У багатомірному та рухливому соціальному «просторі» кожна людина може бути представлена безперервно змінювальним набором векторів стану як характеристик форм і умов (зовнішніх та внутрішніх) її діяльності і взаємодії з природою і суспільством. Рухливість і динамічність цього «простору» зумовлена активністю людини, тим, що вона не тільки адаптується до оточуючих її умов життя, але й оцінює власні можливості щодо їх прийняття. Людина, випрацьовуючи особисте ставлення, активно впливає на ці умови, перетворює їх, і тим самим пожинає плоди цих перетворень. Ось чому найчастіше процес соціалізації розглядають як адаптацію або пристосування.

Багатомірність соціально-практичного буття людини ставить особливі умови до прихованого, але досить важливого об'єкту соціального управління – системі життєзабезпечення. Ця система містить багато ланок, так само як багато ланок місить соціальна структура і соціальна інфраструктура суспільства. Разом з тим ця система цілісна, оскільки функція елементів соціальної структури (соціальних груп і спільнот) і соціальної інфраструктури (соціальних організацій та інститутів), які до неї входять, у кінцевому рахунку єдина. Вона полягає у тому, щоб сприяти збереженню, рекреації й відтворенню людини як екологічної одиниці і як особистості з певними соціокультурними якостями, забезпечувати її фізичне, психічне та соціальне здоров'я, з одного боку, і значний моральний, творчий і соціальний потенціал – з другого. Від стану цієї системи залежать усі переваги людей з усіх напрямків їх взаємодії з природою і суспільством.

Є зрозумілим, що благополуччя людини, її соціальне самопочуття не зводяться до рівня її якості життя, що оцінюється у середньостатистичних показниках. Соціальне самопочуття і благополуччя людини значною мірою визначається мірою доступності засобів для вирішення життєво важливих проблем. Саме цьому й повинна сприяти багатоаспектна, вбудована в систему соціального управління підсистема життєзабезпечення, яка повинна проектуватися як єдиний рекреаційний комплекс, що охоплює всі напрямки взаємодії людини з її природнім, культурним та соціальним оточенням.

Той факт, що кожен з перерахованих напрямків взаємодії людини з оточуючим її світом опосередковується соціальною структурою і соціальною інфраструктурою суспільства, означає, зокрема, суттєву роль у цьому процесі конкретних соціальних спільнот, посадових осіб, професіоналів.

Для сучасних умов властива тенденція до ускладнення соціокультурного життя людини. Останні десятиріччя демонструють його значне зростання та інтенсивність. Також світовий досвід свідчить, що за таких обставин організація соціокультурного життя раціоналізується. А це, в свою чергу, ставить питання необхідності у визначенні змістових основ та вироблення організаційних принципів реалізації перспективної культурної політики, яку може здійснити фахівець соціальної сфери.

На теперішній час за наявності інститутів, які відповідають такого роду функціям, завдання цілеспрямованого регулювання динаміки культури поки залишається не вирішеним. Отже, спробуємо запропонувати один з можливих підходів до побудови такої соціально-культурної політики з акцентом на особистості соціального фахівця, який її реалізує. Ускладнення і динамічність професійних культур, які викликані прискоренням науково-технічного прогресу, а також зміни у світосприйнятті та світобаченні у новому столітті, породили зміни в структурі соціальної мобільності і функціях професійної соціалізації. Тому можна переконливо заявити, що функцією системи освіти повинні стати не тільки трансляція від покоління до покоління таких значущих елементів культури, як знання, цінності, навички загальнокультурного та професійного характеру, але й уміння орієнтуватися у змінливих умовах соціального світу. Зрозуміло, що в загальнокультурній орієнтації людина повинна прагнути не до навчання (це лише засіб), - а до засвоєння та активного використання знань і навичок, до вільного оперування ними в різноманітних сферах способу життя, в тому числі й у професійній сфері.

Специфічність такої ситуації полягає в тому, що культурологічна освіта в процесі професійної підготовки для майбутнього соціального працівника є не менш важлива, ніж соціальна освіта. Усвідомлення належності до культурного масиву континентально-цивілізаційного обсягу сприяє успішності професіоналізації майбутнього фахівця соціальної сфери. Використовуючи не біхевіористську категорію «готовність», а гуманістичну «узгодженість» щодо систем: «індивід», «особистість», «культура», «соціум», можна досягнути більш ефективної професійної підготовки. Ціннісний «субстрат» особистості як базовий пов'язаний із генетично-родинними цінностями раннього періоду життя людини і є більш сприятливим до культурного «суперстрату», аніж соціального під час навчання у виші. Ціннісні зразки цивілізаційної культурної системи інтерналізуються особистістю як цивілізаційні «колективні уявлення» й, безумовно, спонукають до засвоєння певного типу соціальної поведінки.

Проблема вивчення соціальних орієнтацій фахівців соціономічних професій не відноситься до числа нових. Однак проблеми вивчення якості підготовки фахівців соціономічних професій ініціює питання забезпечення ефективного формування їх професійної культури. Аналіз робіт, присвячених проблемі культури та професійної культури, показує, що поняття культура використовується для позначення найрізноманітніших класів предметів і явищ. Однак у самому загальному вигляді її можна представити як характеристику рівня розвитку суспільства й особистості (її творчих сил і здібностей, світогляду, знань, умінь і навичок, рівня інтелектуального, морального та естетичного розвитку), що виражається у створюваних матеріальних і духовних цінностях, в системі соціальних норм і заходів, в сукупності ставлень людини до природи, між собою і до самих себе, у специфічних типах і способах організації людської життєдіяльності, а також способах і формах взаємного спілкування, поведінки й діяльності у конкретних сферах суспільного життя.

Враховуючи, що поняття спосіб діяльності є базовою категорією при вивченні феномену культури, а професія означає рід трудової діяльності, що вимагає певної підготовки, то під професійною культурою слід розуміти якісну характеристику (міра досконалості) теоретичної і практичної діяльності людей при вирішенні комплексу задач в рамках певної професії.

Як показує вивчення професійної культури фахівців соціономічних професій, характеристика їх діяльності стосується різноманітних сторін. Але, насамперед, в узагальненому вигляді у ній можна виділити процесуальну, результативну та аксіологічну складові. Зокрема, характеристика процесуальної складової включає в себе оцінку якості реалізації функціональних компонентів діяльності: постановку цілей і задач, технологію збору й аналізу необхідної інформації, прогнозування й прийняття рішень, організацію його виконання (планування, постановки задач, інформаційного, психолого-педагогічного, матеріально-технічного, фінансового та інших видів забезпечення), контроль та оцінку, внесення коректив у прийняття рішень і план дій. Характеристика результативної складової передбачає оцінку досягнень, відповідності отриманих результатів поставленим цілям. Характеристика аксіологічної сторони виступає як оцінка затверджуваних в процесі вирішення професійних задач цінностей, і зокрема, – стандартів, правил, принципів, зразків поведінки. Функціональна, результативна й аксіологічна сторони професійної діяльності фахівця є каркасом його багатого рольового змісту.

З огляду на проведений теоретичний аналіз узагальнених складових професійної діяльності фахівців соціономічних професій, слід наголосити на тому, що саме особистість фахівця забезпечує соціально-психологічний зміст усіх зазначених складових. Дійсними компонентами особистості є її властивості, які розглядаються як стійкі особливості, що проявляються у різних видах діяльності. Отже для того, щоб дати змістовну характеристику професійної діяльності, потрібно визначити найбільш професійно-значущі якості фахівця. Говорячи про властивості особистості як про компоненти її структури, необхідно постійно пам’ятати, що тільки врахування спрямованості особистості – її потреб, мотивів, цілей переконань, ідеалів, – дає змогу зрозуміти справжню природу якостей, які проявляються у діяльності. Найбільш продуктивним варіантом презентації центральних властивостей особистості, у яких виражені можливі варіанти прагнень, ідеалів, переконань, ціннісних орієнтацій, є її типи.

Що ж до професійних типологій, то вони спрямовані на виділення стійких психологічних комплексів, властивих представникам тієї або іншої професійної групи. Серед якостей, що входять у цей комплекс, є й ті, що не важливі для успішної роботи, але стійко проявляються разом з іншими, професійно-значущими характеристиками. Професійні типології спираються на типи особистості взагалі, вони зручні при вирішенні завдань на виявлення області ризику для психічного здоров’я та прогнозу розвитку особистості професіонала.

Для успішного професійного становлення фахівця соціальної сфери найбільш сприятливим є належність до соціального типу особисті, який на думку Дж. Холанда характеризується такими якостями та вираженими соціальними вміннями, як вміння спілкуватися, прагнення до лідерства та прагнення до численних соціальних контактів. Соціальний тип особистості є емоційним, чуттєвим, з розвинутими вербальними здібностями, він здатен до співчуття та співпереживання. Найбільш бажаними сферами діяльності для соціального типу особистості є психологія, медицина та педагогіка. Фахівці, які у сфері діяльності «людина–людина» володіють певними загальними психологічними рисами, що характерні для професій цього типу. Перш за все ці професії передбачають любов до людей, розвинуті комунікативні здібності, вимогливість до себе та до інших, розвинутість логічного та творчого мислення, розвиток образної та словесно-логічної пам'яті, здатності до самоконтролю тощо. Підґрунтям професійно-особистісного розвитку фахівців цих професій є набір професійно зумовлених особистісних якостей: інтелектуальних, моральних, комунікативних, вольових, організаторських [2].

Більш детальне ознайомлення з існуючими типологіями особистості наштовхнуло на думку про необхідність вивчення базових властивостей особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, які виступають регулятивними детермінантами формування їх професійного досвіду, і, які є складовою цінностей людини. Адже саме такі базові властивості, які є інтегрованим вираженням різних аспектів характеру, здібностей і спрямованості особистості вцілому, дасть змогу більш продуктивно вирішувати питання якісної підготовки майбутнього фахівця. В контексті даного дослідження являє інтерес виділення такої базової властивості особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, яка виступила б стрижнем його професійної компетентності. Виходячи з проведеного теоретичного аналізу проблеми, таким особистісним утворенням є соціальні орієнтації майбутнього фахівця соціономічних професій.

Соціальні орієнтації як аксіологічне утворення професійного становлення майбутнього соціального працівника є психологічним континуумом інтегральних психологічних змінних соціальної спрямованості та соціальної типології особистості, які узагальнено виражають сукупність основних соціальних функцій активного відображення, оцінювання та регулювання соціальної та професійної поведінки. Виступаючи стрижнем професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця соціальної сфери, соціальні орієнтації вбирають у себе особливості темпераменту, здібностей, характеру, також мотивів, цілей, ідеалів, переконань та світогляду, виробляючи нові кількісні та якісні характеристики соціально-професійної самореалізації. Соціальні орієнтації як психологічний континуум інтегральних психологічних змінних має два полюси: 1 – полюс психологічних характеристик, які досить тісно пов’язані з психофізіологічними особливостями індивіда; 2 – полюс соціально-психологічних характеристик, які детерміновані соціальними факторами та відносинами. Між цими двома полюсами розташовані найрізноманітніші якісні характеристики психічної активності, спрямованості та саморегуляції, які можуть досить повно виявити цілісну особистість фахівця та його особистісно-професійні властивості.

Кожна з вказаних характеристик концентрує навколо себе певний набір властивостей особистості, тобто утворює групу властивостей, які в сукупності найбільш повно виражають цілісну структуру особистості майбутнього соціального

фахівця. Одні властивості можуть бути частковими, вони безпосередньо виражають специфіку тих чи інших психологічних утворень особистості, тобто темпераменту, здібностей, характеру тощо. Інші є більш узагальненими, базовими, які відображають активність, спрямованість та саморегуляцію особистості вцілому, тобто вони більш відносяться до мотиваційно-смислових та узагальнено-світоглядних якостей.

Висновки. Континуум соціальних орієнтацій представлений набором мотиваційних, комунікативних, емоційно-ціннісних та поведінкових характеристик майбутнього фахівця соціальної сфери, які як психологічна реальність найкраще відповідають його особистісно-професійному профілю. Крім того у кожній характеристиці особистості окрім біологічно зумовлених особливостей фіксуються соціальні характеристики, які детерміновані соціальними умовами. Саме ці особистісні характеристики виступають каркасом аксіологічного проекту соціально-професійного становлення, який є специфічним розгортанням базової просоціальної потреби майбутнього фахівця соціальної сфери у простір індивідуальної життєтворчості й професійної самореалізації. Адже саме просоціальна мотивація соціального фахівця визначає його спрямованість та усвідомлений вибір та успішну реалізацію у професії.

Аксіологічний проект соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціальної сфери вміщує трансформацію ситуативної, мінливої мотивації соціальної поведінки індивіда у більш стійки особистісні атитюди, а також соціальну спрямованість, ціннісні орієнтації, стратегії життєздійснення, репрезентовані соціально-психологічними рисами (поведінковими диспозиціями високого рівня узагальнення та стійкості).

Таке концептуальне представлення соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій інтегрує як попередні ракурси розв'язання проблеми, так і враховує прагматично зорієнтовані розробки нормативної (професіографічної) моделі соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Г.М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г.М.Авер'янова, Н.М.Дембицька, В.В.Москаленко. – К. : «ППП», 2005. – 308с.
2. Соколова Г. Н. Социология труда : учеб. для вузов / Г. Н. Соколова. – Минск : Вышэйш. шк., 2002. – 316 с.
3. Дембицька Н.М. Психологічні особливості політичної соціалізації студентів / Н.М.Дембицька. – Автореф. дис.... канд.. психол. наук: 19.00.05. / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: 2004. – 20с.
4. Філософія : [підручник для вузів] / За заг. Ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1997. – 584с.

Резюме. *В статье обоснован психологический конструкт социальных ориентаций, которые рассматриваются как аксиологическое образование профессионального становления будущего специалиста в психологическом континууме интегральных психологических показателей социальной направленности и социальной типологии личности, выражающие совокупность основных социальных функций активного отображения, оценивание и регуляции социального и професионального поведения социального работника.*

УДК [371.11+378.147]:005.336.2(045) **І.М. ДАРМАНСЬКА**

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (ПРОФЕСІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ)

Резюме. *У статті розглянуто проблему формування управлінської компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів. У даному контексті визначено й проаналізовано основні дефініції, а також описано змістове наповнення професійно-функціонального компоненту управлінської компетентності майбутнього керівника навчального закладу, що має формуватися у майбутніх директорів у процесі вузівського навчання.*

Ключові слова: *керівник навчального закладу, управління, управлінська компетентність, професійно-функціональний компонент.*

Постановка проблеми в загальному вигляд. В умовах розвитку України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної і правової держави та становлення вищої освіти у контексті інтеграції до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває проблема формування особистості студента у процесі вузівського навчання.

Сьогодні виникає необхідність розкриття змісту управлінської діяльності в сфері загальної середньої освіти через аналіз управлінської компетентності майбутніх керівників у процесі їх навчання та професійного становлення. Згідно сучасних педагогічних, психологічних, філософських, методологічних уявлень управлінська діяльність у сфері освіти характеризується наступними особливостями. По-перше, вона є діяльністю, що забезпечує функціонування підпорядкованих їй освітніх установ. По-друге, професійна діяльність управлінця пов'язана з ситуаційним аспектом, який залежить від рівня управлінської компетентності. Наявність у керівника навчального закладу професійно-функціональної інформації розглядається в якості однієї із передумов прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо розвитку навчального закладу чи вирішення і з'ясування конфліктних або робочих ситуацій. Тому управлінець-професіонал має орієнтуватися у новому змісті освіти, нових характеристиках своєї професійної діяльності.

В основі професійного управлінського мислення має знаходитись техніка аналізу педагогічної діяльності, що забезпечує створення нових форм і методів організації структурних одиниць даної управлінської діяльності та процесу навчання. Для того, щоб професійно здійснювати управлінські функції, керівник навчального закладу має володіти специфічними формальними і змістовими засобами аналізу, що дозволить у подальшому розвивати діяльність окремого педагогічного працівника або всього педагогічного колективу.

Тому метою формування управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів є становлення директора загальноосвітнього навчального закладу з новим рівнем свідомості, який здатний до самоаналізу та здійснення самооцінки; директора, що спроможний до самовдосконалення, як професійного, так і морального.

Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу такі вчені, як В.І.Бондар, Г.В.Єльникова, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, В.С.Пікельна, Р.Х.Шакуров, та ін.

З метою розвитку особистості директора загальноосвітнього навчального закладу нової формації у процесі вузівського навчання, такого, що орієнтується в європейському освітньому просторі, нами визначено складові елементи. професійно-функціонального компоненту управлінської компетентності майбутнього керівника загального освітнього навчального закладу. **Мета повідомлення** – виокремити основні елементи та здійснити їх теоретичний аналіз.

Процес розвитку і становлення особистості студента як майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу відбувається у вищому педагогічному навчальному закладі на рівнях молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста. У свою чергу формування управлінської компетентності відбувається на рівні магістра за спеціальністю "Управління навчальним закладом".

У цьому контексті поняття "управління освітою" ми розглядаємо як цілеспрямовану діяльність територіально-функціонуючих установ з метою реалізації спільних і єдиних для усіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов навчання і праці та системного механізму їх реалізації. Термін "управління" тісно пов'язаний із терміном "управлінська праця", під якою ми розуміємо професійну діяльність керівних осіб сфери управління освітою, яка має два напрями: керівництво підпорядкованими і підзвітними інституціями та спроможність прийняття обдуманих, раціональних, справедливих і законних управлінських рішень. Тому основним завданням вищої школи у даному контексті є формування особистості майбутнього керівника навчального закладу, здатного професійно виконувати свої посадові обов'язки.

С.У. Гончаренко в словнику "Професійна освіта" зазначає: "Особистість – людина як соціальна істота, суб'єкт пізнання і праці. Особливостями особистості є свідомість, довільні дії, здатність пізнавати себе, регулювати свою поведінку і діяльність, керувати іншими. Основними в характеристиці особистості є її суспільна спрямованість, потреби, інтереси і мотиви, які зумовлюють поведінку, цілеспрямовані діяльність і вчинки. До психологічної характеристики особистості входять загальні якості та здібності. Спрямованість особистості органічно пов'язана з пізнавальною діяльністю, почуттями і волею. Знання, вміння і навички як основи духовного багатства особистості визначають трудові можливості людини, її місце в суспільстві" [2, 229-230].

А.П. Єгоршин ототожнює поняття "керівник" із поняттям "менеджер" і "управлінець". Він зазначає, що слово "менеджмент" має американське походження і в перекладі з англ. "management" означає "управління", "керівництво". У своїй праці "Менеджмент, маркетинг і економіка освіти" вчений досліджує сутність менеджменту на одному щаблі з синонімами: менеджер = управлінець = керівник [4]. На нашу думку, автор має рацію, якщо вказані визначення трактувати в загальному вигляді. А саме, як діяльність, пов'язану з процесом організації суспільної праці.

Якщо ж ці поняття розглядати у вузькому значенні, вони, на нашу думку, є відмінними і суттєво відрізняються сферою їх вживання. Так, менеджер – це особа, робота якої спрямована на досягнення мети щодо раціонального використання економічних ресурсів. Управлінець – це професіональна особа, сфера діяльності якої стосується певного напряму людської життєдіяльності. Керівник – це особа, яка здійснює свої повноваження або на чітко визначеній території або в межах установи чи організації.

Відомий американський психолог Фред Фідлер, який досліджує проблеми організаційної поведінки і ефективності стилів управління, представник школи людських відносин, професор психології менеджменту в Університеті Джорджа Вашингтона... виділяє два основних стилі керівництва:

1.Керівники, що орієнтовані на відносини, дістають основне задоволення від добрих взаємин з іншими людьми. Їхнє почуття власної гідності значною мірою залежить від того, як інші ставляться до них, вони дуже чутливі до інтересів групи й піклуються про задоволення потреб її членів. Вони заохочують підлеглих до участі в управлінні і до продукування нових ідей.

2.Керівники, що орієнтовані на завдання, в основному піклуються про успішне виконання завдань, що стоять перед ними. Вони організують роботу своїх підлеглих за чіткими наказами і стандартними процедурами і, у свою чергу, вважають, що підлеглі почувають себе більш комфортно, працюючи під чітким управлінським впливом з боку свого керівника. У разі відсутності формальних правил і стандартів вони намагатимуться створити для цього необхідні умови" [5, 235].

Професіоналізм керівників загальноосвітніх навчальних закладів і професійний інтерес входять до складу компетентності (від лат. competens – відповідний, належний), яка відзначається комплексом знань, умінь та навичок, необхідних для реалізації посадових обов'язків і якісно-професійного виконання встановлених повноважень. Розглядаючи поняття "професіоналізм", необхідно зазначити, що це наявність не тільки знань, умінь та навичок, а й моральних якостей та цінностей.

Тому в нерозривному зв'язку з цим визначенням знаходиться поняття "управлінська культура". Слово "культура" походить від лат. cultura і означає розвиток, освіта, догляд. Звичайно, це поняття не є новим і не дослідженим, так як формувалося довгі часи, пройшло етапи становлення, розвитку, вдосконалення. Воно є широким за змістом і охоплює собою не тільки духовні надбання, а й втілення особистих моральних якостей в повсякденному житті та під час роботи. У свою чергу управлінська культура містить чимало елементів, якими мають володіти професійні керівники загальноосвітніх навчальних закладів, серед яких необхідно виділити виховання, освіту, практичні навички спілкування та розв'язування ситуацій, духовну творчість. Будь-який фахівець є компетентним за умови сформованості у нього компетентностей та компетенцій.

Поняття «компетенція» управлінця походить від лат. competentio (competo) – взаємно прагну, відповідаю, підходжу і означає сукупність законодавчо встановлених повноважень, прав і обов'язків керівника загальноосвітнього навчального закладу, що визначають його місце в структурі системи освіти України. Компетентність розглядається як коло повноважень управлінця, а компетенції як сукупність взаємозалежних якостей керівника, які виражаються у знаннях, уміннях, навичках. Компетентність є більш широким поняттям і за своїм змістом встановлює оцінну характеристику управлінця як суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатність виконувати управлінські функції. Компетенція – це об'єктивна категорія, яка дозволяє управлінцю розв'язувати внутрішньошкільні та зовнішні проблеми, визначати прогнозовані результати, здійснювати їх оцінку, чітко організовувати навчально-виховний процес, визначати причини, що перешкоджають успішній діяльності закладу освіти, приймати рішення щодо їх усунення на основі інтеграції професійно-педагогічного (управлінського) та особистого досвіду, а також набутих знань і сформованих умінь і навичок.

Отже, професійну або управлінську компетентність керівника сфери освіти ми розглядаємо як сукупність загальнокультурних, загальнонаукових, соціальних, професійно-педагогічних і інформаційно-правових компетентностей, які, у свою чергу, складаються із компетенцій, що характеризують менеджера як висококваліфікованого фахівця.

У майбутніх керівників навчальних закладів має бути сформованою управлінська компетентність з чітко визначеним загальнонауковим напрямом. Зазначений напрям ми розглядаємо як невід'ємну частину управлінської компетентності, що спрямована на спроможність керівника навчального закладу брати участь в організації та діяльності наукових товариств, конференцій, семінарів, вміння орієнтуватися у педагогічних і управлінсько-педагогічних новаціях, прогнозувати та впроваджувати їх у практику діяльності навчального закладу. До цієї підсистеми ми відносимо: аналітичну компетенцію (здатність керівника навчального закладу, в силу виконуваних обов'язків, аналізувати прийняті рішення та виконану роботу); компетенцію саморозвитку та самоосвіти (системоутворюючий компонент управлінської компетентності, спрямований на здатність керівника навчального закладу постійно удосконалювати свій професіоналізм і управлінські функції); прогностичну компетенцію (спроможність керівника навчального закладу, на основі аналітичного мислення та інтелектуальних задатків, визначати чіткий напрям власної діяльності та функціонування навчального закладу з формулювання мети, завдань і цілей та здатність передбачати кінцевий результат); дослідницьку компетенцію (наявність у керівника навчального закладу наукового мислення, спостережливих якостей, що дозволяють йому вільно вирішувати певні питання та здійснювати наукові дослідження майже в усіх сферах людської життєдіяльності); інтелектуально-творчу компетенцію (уміння керівником навчального закладу аналітично мислити шляхом володіння сукупністю логічних і евристичних навичок); компетенцію продуктивної діяльності (прагнення керівника навчального закладу до пошуку шляхів щодо оптимізації навчального процесу, навчально-наукової взаємодії з педагогічним колективом і забезпечення більш ефективного функціонування закладу освіти); пізнавально-інтелектуальну компетенцію (спроможність керівника навчального закладу на основі отриманої та здобутої інформації аналізувати діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу та обґрунтовувати прийняті рішення); андрагогічну компетенцію (здатність створювати керівником навчального закладу умови для навчання та розвитку педагогічних кадрів шляхом залучення їх до наукової, педагогічної і творчої діяльності з метою підвищення рівня їх кваліфікації); дискурсивну компетенцію (уміння керівника навчального закладу, як публічної особи, поєднувати думки, окремі речення у виступи, повідомлення).

Наступний напрям утворює професійно-педагогічну компетентність, яку ми розглядаємо як спроможність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у сфері управлінської та педагогічної діяльності, що є основоположним фактором і критерієм успішного виконання посадових обов'язків. До цієї підсистеми ми відносимо: загальногалузеву компетенцію (здатність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у структурі навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу); освітню компетенцію (наявність у керівника загальноосвітнього навчального закладу взаємопов'язаних знань, умінь і навичок, що необхідні для реалізації управлінської діяльності по відношенню до учасників навчально-виховного процесу та інших суб'єктів); предметну компетенцію (здатність керівника навчального закладу вільно орієнтуватися у змісті навчального матеріалу конкретного предмета, що вивчається учнями загальноосвітнього навчального закладу для реалізації контрольних функцій); предметно-методичну компетенцію (спроможність керівника навчального закладу вносити зауваження та пропозиції щодо удосконалення навчальних і методичних компетенцій учителів закладу освіти при викладанні конкретного предмета); діагностичну компетенцію (здатність керівником навчального закладу здійснювати аналіз досягнень як педагогічного колективу, так і учнів загальноосвітнього навчального закладу); навчальну компетенцію (спроможність керівника навчального закладу, враховуючи власний досвід і досвід інших управлінців, здійснювати аналіз навчальної діяльності у закладі вцілому з визначенням перспектив її розвитку); творчу компетенцію (спроможність керівника навчального закладу на основі власних рис характеру (наполегливість, новаторство) створювати в закладі освіти творчу атмосферу, що призводить до розвитку підпорядкованої школи); дидактичну компетенцію (спроможність здійснювати наукове обґрунтування змісту освіти з виявленням закономірностей, що існують в навчальному процесі через визначення методів і організаційних форм); оцінно-контрольну компетенцію (уміння керівника навчального закладу здійснювати оцінювання та контроль діяльності як педагогічного колективу, учнів, так і навчального закладу вцілому з метою коригування процесу учіння); функціональну компетенцію (спроможність керівника навчального закладу реалізовувати знання та уміння з управлінської справи на практиці діяльності загальноосвітнього навчального закладу); трудову компетенцію (сутнісна характеристика керівника навчального закладу як управлінця, що реалізовує трудові функції відповідно до укладеного контракту, колективного договору, правил внутрішнього трудового розпорядку та трудового законодавства в цілому).

Висновки. Таким чином, загальнонауковий та професійно-педагогічний напрями управлінської компетентності майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів утворюють професійно-функціональний компонент. Змістове наповнення зазначеного компоненту має обов'язково реалізовуватися при розвитку особистості майбутнього директора навчального закладу у процесі вузівського навчання, без урахування якого неможливий процес становлення майбутнього управлінця й керівника. У подальших дослідженнях автор планує розкрити зміст управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу через загальнокультурні, інформаційно-правові, соціальні напрями, що також утворюють означену компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк Л.П. Словник навчально-педагогічних понять і термінів : Методичний посібник / Укл. Л.П.Вовк, Г.Д.Панченко, О.С.Падалка та ін. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 83 с.
2. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін., за ред.. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк.., 2000. – 380с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Менеджмент, маркетинг и экономика образования : Учебное пособие / Под ред. А.П. Эгоршина. – Н. Новгород : НИМБ, 2001. – 624 с.
5. Туленков М.В. Сучасні теорії менеджменту : Навчальний посібн / М.В. Туленков. – К. : Каравела, 2007. – 304 с.
6. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / А.В. Шишко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. — Кіровоград, 2008. — 20 с.

Резюме. *В статье рассмотрено проблему формирования управленческой компетентности будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений. В данном контексте определены и проанализированы основные понятия, а также описано содержательное наполнение профессионально-функционального компонента управленческой компетентности будущего руководителя учебного заведения, которое должно формироваться у будущих директоров в процессе вузовского обучения.*

Ключевые слова: *руководитель учебного заведения, управление, управленческая компетенция, профессионально-функциональный компонент.*

Summary. *The problem of formation of managerial competence of the future managers of comprehensive educational institutions has been studied in the article. In the given context basic notions have been determined and analyzed, and the contextual filling of the professional-functional component of managerial competence of the future manager of educational institution, which future headmasters should form in the process of higher educational institution training, has been described.*

УДК 159.922:141:2

О.Б. ДЕМЯНЮК

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА ТИПОЛОГІЯ ОБРАЗУ СВІТУ У СТУДЕНТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Резюме. *У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми особливостей становлення образу світу в юнацькому віці, представлена типологія образу світу студентської молоді.*

Ключові слова: *образ світу, типологія образу світу, світосприйняття, юнацький вік, пізнавальне ставлення до світу.*

Постановка проблеми. Динамічні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, істотно впливають на кожну людину, відображаючись у її свідомості. Суспільство висуває нові вимоги до особистості, що зумовлює постійний рух до нових форм взаємодії та існування в мінливому світі. Адаптація до нових соціокультурних і економічних умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, що безпосередньо відображається на їх світосприйнятті та, насамперед, на образі світу студентської молоді як найбільш відкритої і готової до змін частини суспільства. Образ світу студентів є більш мінливим і гнучким на відміну від світосприйняття дорослої людини, яка реалізувала себе в особистісному та професійному плані. Це проявляється в активності пізнання світу, в освоєнні нових інформаційних технологій, у можливості оволодіння новими формами соціально-економічного та культурного життя, в стильових особливостях спілкування і поведінки. Студентський вік є сензитивним періодом у формуванні та розвитку образу світу, який розуміється як певна „цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе, власну діяльність" [6, 350].

Необхідно зазначити, що категорія „образ світу" є однією з основних у сучасній психології. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, Г. Берулави, Ф. Василюка, Є. Клімова, О. Леонтьєва, Д. Леонтьєва, В. Пєтухова, Дж. Ройса, С. Рубінштейна, В. Сєркіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін.

Зокрема, О. Леонтьєв використовує категорію „образ світу" у такому значенні: „…психологія образу (сприйняття) є конкретно-наукове знання про те, як у процесі своєї діяльності індивіди будують образ світу - світу, де вони живуть, діють, який вони самі змінюють та частково створюють; це - знання також про те, як функціонує образ світу, опосередковуючи їх діяльність в об'єктивно реальному світі" [3, 254]. Психологічний зміст категорії „образ світу" включає суб'єктивне відображення у свідомості людини навколишньої дійсності завдяки функціонуванню сенсорно-перцептивної системи, а також пізнавальній предметній активності. О. Леонтьєв наводить таке пояснення: „У людини світ набуває в образі п'ятий квазівимір... Це перехід через чуттєвість за межі чуттєвості, через сенсорні модальності до амодального світу. Предметний світ виступає у значенні, тобто картина світу наповнюється значеннями" [3, 260].

Вікові особливості та етапи становлення індивідуальних уявлень про світ були предметом дослідження Ю. Аксьонової, І. Бушая, В. Давидова, Д. Елкінда, Е. Еріксона, М. Зінов'євої, І. Кона, М. Лісіної, Г. Малюченка, Д. Медвєдєва, І. Маякової, В. Мухіної, М. Осоріної, Т. Павлової, Ж. Піаже, В. Смірнова, С. Тарасова та ін.

Розвиток індивідуального світосприйняття і світорозуміння, на думку Д. Леонтьєва, зазнає неминучих якісних зрушень від не чітко диференційованого і нерефлексованого світовідчуття до більш чіткого і сталого світосприйняття, далі до усвідомленого світорозуміння і, нарешті, до емпіричного і теоретичного світогляду в підлітковому та юнацькому віці. Розвиток уявлень про світ і взаємодія людини зі світом не закінчується в молодості і може тривати протягом усього її життя, збагачуючись професійними знаннями, досвідом сімейного життя, політичної або релігійної діяльності [4].

Метою нашого повідомлення є здійснення теоретичного аналізу проблеми становлення та типології образу світу в студентському періоді, вікові межі якого пов'язані з юнацьким віком.

З переходом до юнацького віку формування наукового і морального світогляду поступово стає визначальним фактором психічного розвитку. У цьому віці молоді люди вже володіють необхідними інтелектуальними й особистісними ресурсами, що дозволяє орієнтуватися в навколишньому світі, самостійно знаходити сенс подій, які відбуваються, і займати щодо них власну позицію.

Необхідно відзначити, що саме юнацький вік називається класиками вітчизняної психології критично важливим для становлення індивідуального світогляду. Тільки після досягнення 17-18 річного віку в людині «визрівають» необхідні емоційно-вольові та інтелектуальні ресурси для того, щоб вона могла почати шукати і знаходити свої, автентичні відповіді на питання: «Який світ?» «Хто Я і навіщо Я?» «Який Я?» «Що в житті потрібно?» Як жити? Що вважати добром і злом тощо. Не випадково Л. Божович зазначає, що протягом цього періоду ламається і перебудовується вся попередня система ставлення до світу і складається та життєва позиція, з якої починається самостійне життя [1]. Дослідник психології юнацтва І. Кон зазначає, що в цьому віці яскраво виражене прагнення пізнати певну універсальну «формулу», яка змогла б висвітлити і сенс власного існування, і перспективи розвитку всього людства [2].

Заслуговує на увагу концепція С. Тарасова, центральним поняттям якої є ментальна парадигма. Ментальна парадигма, за С. Тарасовим, – це сукупність образів світу, категорій і способів світосприйняття та відповідних поведінкових

реакцій, що утворює ієрархічну динамічну цілісність, притаманну певній віковій групі. Дослідник стверджує, що в різні вікові періоди актуалізується той чи інший спосіб сприйняття світу: з 7 до 11 років провідну роль відіграють механізми ірраціонально-образного сприйняття світу і себе в ньому; з 11 до 15 років притаманний раціонально-практичний образ світу; з 16 до 22-23 років «ментальна парадигма» юнаків та дівчат характеризується високим рівнем розвитку рефлексії, елементами теоретичного мислення. Вони набувають здатності відчувати і розуміти свій зв'язок з навколишнім світом, як на раціонально-логічному, так і на інтуїтивному рівнях. Такий образ світу, на думку С. Тарасова, можна назвати раціонально-образним. Почуття обмеженості раціонального пізнання може призводити до емоційного дискомфорту, екзистенційних роздумів. І тоді за раціоналістичним визнанням єдності світу і людини, може виникнути інтуїтивне відчуття космічної спільності, що ґрунтується на ірраціонально-образному матеріалі. Інформація, що міститься в межах першої ментальної парадигми, знову стає значущою для індивіда, але на новому рівні: відчуття глобальної єдності доповнюється її усвідомленням. Зміст цієї ментальної парадигми, на думку дослідника, тісно пов’язаний з таким поняттям як „цілісне сприйняття світу” [7]. Таким чином, по завершенню юнацького віку закінчується період становлення первинної структури уявлень про світ, яка є базовою для всіх наступних трансформацій світогляду особистості.

Певний вклад у проблему становлення індивідуального світосприйняття і світорозуміння внесли Д. Уордел, Дж. Ройс та М. Холодна, згідно яких в особливостях індивідуального образу світу проявляють себе індивідуальні способи пізнавального ставлення до дійсності, інакше кажучи, когнітивні стилі.

Так, в концепції Д. Уордела і Дж. Ройса було введено поняття «епістемологічні стилі», які інтерпретуються як індивідуально-своєрідні форми пізнавального ставлення до навколишнього світу і самого себе як суб’єкту пізнавальної діяльності. Епістемологічні стилі розглядаються як посередники, які об'єднують когнітивні й емоційні властивості суб’єкта і виступають інтегратором когнітивної і афективної сфер, здійснюючи тим самим вплив на образ світу, образ-Я і стиль життя. Д. Уорделл і Дж. Ройс описали 3 загальних епістемологічних стилі – раціональний, емпіричний і метафоричний. Їм відповідають 3 базових способи мислення, на основі яких будуються образи світу:

1. Емпіризм – характеризується таким способом пізнання світу, в якому пріоритет віддається даним безпосереднього сприйняття і конкретно-образного досвіду. Таким чином, емпіричний образ світу базується на переважному отриманні знань про оточуючий світ через сенсорику.

2. Раціоналізм – характеризується таким стилем пізнання, в якому велике значення надається побудові широких понятійних схем або теорій. Ступінь істинності власних суджень, переконань раціоналіст перевіряє за допомогою логічних висновків і обґрунтувань. Критерієм адекватності і надійності індивідуального образу світу виступає його логічна стійкість. Отже, основою раціонального образу світу є знання, отримані шляхом логіко-аналітичних прийомів.

3. Метафоризм – характеризується прагненням до цілісного сприйняття і вираження розмаїття світу через вільне і творче оперування різними областями знань. Для метафоричного стилю мислення характерна тенденція до символізації і глобалізації розуміння того, що відбувається, при цьому оцінка адекватності індивідуального образу світу здійснюється в термінах інтуїції. Відтак, метафоричний образ світу формується через символіко-метафоричне переживання.

Зазначені вище епістемологічні стилі (образи світу) американські вчені пов’язують зі стилями життя – альтруїстичним (спрямованим на служіння людям), індивідуалістичним (орієнтованим на самоактуалізацію), ікаристичним (спрямованим на творчість). Образи світу і стилі життя, на їхню думку, можуть утворювати різні поєднання, формуючи дев’ять різнопланових видів "Я-концепції" [9].

Спроба узагальнення і систематизації описаних сучасними авторами стилів пізнавального ставлення до світу була здійснена М. Холодною. В результаті автор виділила 5 основних епістемологічних стилів:

1) емпіричний: розум орієнтований на спостереження та аналіз безпосередніх вражень;

2) конструктивно-технічний: розум орієнтований на управління навколишньою дійсністю та її моделювання в межах різного роду експериментів;

3) раціоналістичний: розум орієнтований на пошук подібності, узагальнень, підстав і закономірностей;

4) рефлексивно-медитативний: розум орієнтований на інтуїтивне переживання того, що відбувається, використання метафор, символів і рефлексії як засобів організації індивідуального образу світу;

5) хаотичний: розум орієнтований на реалізацію суб'єктивно надто важливої мети-ідеалу, коли гранична концентрація інтелектуальних сил на певній проблемній області поєднується з проявом дезорганізації інтелектуальної діяльності [8].

Актуальними для нашого дослідження є виділені Г. Малюченко та В. Смірновим психологічні механізми та універсальні моделюючі категорії світорозуміння. До психологічних механізмів суб’єктивного моделювання світу належать: генералізація суб’єктивного досвіду та антропоцентрична проекція. Автори зауважують, що становлення і розвиток індивідуальних моделей світу багато в чому обумовлений психобіографічним досвідом особистості. Так в процесі соціалізації підростаючий індивід неминуче «екстраполює» свій суб’єктивний досвід на зміст і структуру всього світового устрою в цілому. Якщо у його мікросоціумі переважає стиль взаємин, який характеризується непередбачуваністю, непослідовністю і невизначеністю, він буде схильний сприймати світ як хаотичну взаємодію об’єктів і явищ. Якщо в процесі соціалізації домінуючими взаєминами є побудовані на неприйнятті інших, протистоянні соціальним інститутам і, в особливих випадках, на прямому насильстві, то початкові уявлення про світ будуть антагоністичними. Якщо в процесі соціалізації індивіда домінуючими типами взаємодії виступають міжособистісна маніпуляція, надмірно прагматичні, побудовані на холодному розрахунку та позбавлені емоційності взаємини, то в нього проявиться схильність до механістично-технократичного сприйняття реальності. Організмічне світосприйняття буде переважати у свідомості особистості, якщо в процесі її соціалізації домінували взаємини, побудовані на відкритості, довірі, співпраці, співпереживанні, зворотньому зв’язку. Така генералізація суб’єктивного досвіду має місце переважно в підлітковому та юнацькому віці, тобто на стадії становлення первинної моделі світу особистості. Якщо особистість володіє досить високим внутрішнім потенціалом для переробки і нейтралізації негативного досвіду соціалізації, то вона поступово перестає домінувати над її світосприйняттям і світорозумінням.

Не менш важливу роль в процесі побудови образу світу має так звана «антропоцентрична» проекція, завдяки якій модель світу є відображенням не тільки і не стільки психобіографічного досвіду людини, скільки її індивідуально-психологічних особливостей. При цьому зміст антропоцентричної проекції також цілком може бути виражений через згадані вище поняття хаотичності, антагоністичності, механістичності і організмічності. У відповідності з індивідуальним співвідношенням своїх психологічних характеристик, люди тією чи іншою мірою проектують на світ ті чи інші інтрапсихічні еквіваленти хаотичності, антагоністичності, механістичності і організмічності.

У контексті зазначеної проблеми автори наголошують також на тому, що при всіх відмінностях психобіографічного досвіду індивідуальні моделі реальності в більшості випадків є лише відображенням відповідних колективних уявлень про світ. Ідентифікуючи себе з тими чи іншими соціальними групами, люди (особливо в період своєї юності, молодості), цілеспрямовано або хаотично і несвідомо засвоюють певні субкультурні ритуали, сленгові форми самовираження і світорозуміння, прийняті в цих групах. Разом з тим, численність і самобутність різного роду соціальних груп не перешкоджає поділу всіх можливих групових традицій і способів світосприйняття, світорозуміння на зазначені типи уявлень про світ.

Отже, Г. Малюченком та В. Смірновим виділено чотири універсальні моделюючі категорії світосприйняття і світорозуміння: хаотичність, антагоністичність, механістичність, організмічність, які відображають структуру і зміст як групових (колективних), так і індивідуальних моделей світу. На основі зазначених категорій сприйняття і розуміння реальності побудована класифікація індивідуальних моделей світу: хаотичної (Світ як Хаос); антагоністичної (Світ як поле битви); технократичної (Світ як механічний мега-агрегат); організмічної (Світ як єдиний живий організм). Кожній моделі притаманний певний перелік життєвих сенсів і цілей, що задані смисловим контекстом світосприйняття і світорозуміння, цінностей та типів ставлення до інших людей, до життєвих проблем. Звичайно, життя людини не змінюється відразу після прийняття нею як «істинної» однієї з описаних моделей реальності, але її свідомість починає функціонувати в контексті тих очікувань, можливостей і обмежень, які в ній закладено.

Дослідження зазначених вище авторів виявили також відсутність будь-якого стійкого взаємозв'язку між загальними показниками інтелектуального розвитку особистості і домінуючими в її свідомості модальностями світосприйняття. Слід зазначити, що опис структури та змісту моделей образу світу був отриманий в результаті аналізу та узагальнення емпіричного матеріалу досліджень індивідуального світосприйняття молодих людей у віці від 15 до 22 років за допомогою проективної методики «Як я уявляю собі світ» [6].

Розробка категорії „образ світу" в межах вікової та педагогічної психології, на думку Д. Медвєдєва, є одним з пріоритетних напрямів цієї галузі знань. Автор розглядає образ світу як головний внутрішній фактор розвитку особистості студента педагогічного вузу і виділяє наступні критерії побудови їх типології образу світу: характер емоційної установки людини щодо сприйняття оточуючої дійсності, інших людей і самого себе (позитивний – негативний) та характер спрямованості ціннісних орієнтацій особистості (альтруїстичний – індивідуалістичний). Створена на основі даних критеріїв типологія представлена наступними типами образу світу: позитивний альтруїстичний тип образу світу; позитивний індивідуалістичний тип образу світу; негативний альтруїстичний образ світу; негативний індивідуалістичний тип образу світу. Дослідження Д. Медвєдєва показали, що саме позитивний альтруїстичний тип образу світу може бути визнаний як найбільш адекватний умовам майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного вузу [5].

Висновки. Отже, категорія «образ світу», особливості становлення образу світу та його типологія є об'єктом дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів, які відзначають багатогранність зазначеного феномену та наголошують на актуальності подальшого теоретичного і практичного вивчення. Образ світу виступає як інтегральна когнітивна структура, що акумулює уявлення людини про навколишній світ і детермінує специфіку подальшої поведінки в ньому. Саме по завершенню юнацького віку закінчується період становлення первинної структури уявлень про світ, яка є базовою щодо всіх наступних трансформацій світогляду особистості. Аналіз способів і критеріїв осмислення світу студентами, можливість проникнути в їх внутрішній світ, відтворити індивідуальну своєрідність є важливим практичним завданням у сучасних умовах гуманізації освіти, основною метою якої є особистісне і професійне самовизначення та самореалізація, де студент насамперед виступає як експерт власного життєвого світу. *Перспективу* вбачаємо у подальшому здійсненні порівняльного аналізу типологій образу світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.І. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии – 1979. - №3. – С. 7 – 19.
2. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.– 255 с.
3. Леонтьев А.Н. Образ мира / Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев: В 2-х т. Т.II. — М.: Педагогика, 1983. — С. 251-262.
4. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А. Леонтьев // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений; под ред. Д.А.Леонтьева, Е.С.Мазур, А.И. Сосланда. - М.: Смысл, 2001. - С. 100-109.
5. Медведев Д.А. Образ мира современного студента: основы системно-текстологической парадигм / Д.А.Медведев. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2001. – 198 с.
6. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире / Малюченко Г.Н., Смирнов В.М. – Саратов: - Изд-во Сарат.ун-та, 2006. – 155 с.
7. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. — 800 с.
8. Тарасов С.В. Образ мира. Опыт изучения категориальных структур мировосприятия школьников / С.В. Тарасов. – СП-б.: Научное издание, 1996. – 75 с.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2004. – 384 с.
10. Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multifactor theory of styles and their relationship to cognition and affect // J. Pers. 1978. V. 46. N 3. P. 474—505.

Резюме. *Статья посвящена теоретическому анализу проблемы особенностей становления образа мира в юношеском возрасте, представлена типология образа мира студенческой молодежи.*

Ключевые слова: *образ мира, типология образа мира, мировосприятие, юношеский возраст, познавательное отношение к миру.*

Summary. *The article highlights the theoretical analysis of the peculiarities of the image problems of the world in adolescence, presented typology of the image of the world students.*

Key words: *image of the world, typology of the image of the world outlook, youthful age, cognitive attitude to the world.*

УДК [159.923:316.454.52]:378 **К.В.ДЖЕДЖЕРА**

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МОЛОДИХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Резюме. *У статті здійснено аналіз комунікативних проблем молодих викладачів вищих навчальних закладів, розкриті певні можливості розв'язання цих проблем.*

Ключові слова: *професійно-педагогічне спілкування, труднощі спілкування, дефіцитне спілкування, дефектне спілкування, деструктивне спілкування, комунікативний барьєр.*

Постановка проблеми. У сучасній теорії і практиці вищої освіти все помітнішою стає проблема професійно-педагогічного спілкування. Як засвідчують дослідження (В. Айнштейн, І. Булах, І. Зязюн, Т. Іванова, О. Крушельницька, Г. Микитюк, Л. Подоляк, В. Семиченко, О. Сидоренко, В. Юрченко), цей феномен є основою науково-педагогічної діяльності викладача, а його розвиток становить необхідним аспект професіоналізації педагога.

Актуальність професійно-педагогічного спілкування останнім часом зростає з причини активізації комунікативних процесів у країні і світі, що зумовлює необхідність удосконалення спілкування в усіх сферах суспільного життя.

Значущість проблеми посилюється ще й у зв'язку зі зміною освітніх орієнтирів, їх переорієнтації на технології гуманізації та особистісне зростання учасників навчально-виховного процесу (Г. Балл, І. Бех, А. Богуш, І.Зязюн), що зумовлює необхідність широкого використання особистісно орієнтованих підходів.

Означені обставини спричинили суттєву зміну поглядів на сутність професійно-педагогічного спілкування. Нині наукові обґрунтування цього феномена спираються на засади взаємодії і діалогу, засновані на принципах поваги, рівності, відкритості, довіри, сприяння саморозвитку особистості (Н. Волкова, О. Завальнюк, Т. Дуткевич, В. Кремень, М. Матвеєва, В. Федорчук). Виявлені положення дають змогу трактувати професійно-педагогічне спілкування як широкий спектр педагогічно доцільних контактів викладача – суб'єкта навчально-виховного процесу з іншими його суб'єктами, спрямованих на регулювання відносин між ними у контексті сприяння всебічному розвитку особистості студента та реалізації завдань професійної підготовки.

Проте ці безумовно цінні ідеї не завжди втілюються у практику вищих навчальних закладів принаймні з двох причин: по перше, з причини збереження стереотипів авторитарної, «силової» педагогіки, сформованих під впливом об'єктивних суспільних чинників; по-друге, з причини недостатньої розвиненості особистісних можливостей викладачів, зокрема початківців. Обидві тенденції негативно позначаються на перебігу навчально-виховного процесу. А як слушно зазначає Т. Іванова, «якщо спілкування є неправильним за своєю психолого-педагогічною формою, це може призвести до ускладнення відносин між учасниками й погіршити процес діяльності, що відіб'ється і на її результатах» [2; 26].

Зазначимо, що це питання вже є предметом наукових досліджень і висвітлюється в аспектах підготовки педагога до міжособистісної взаємодії (Ю. Костюшко), подолання її протиріч та бар'єрів у педагогічному спілкуванні (Л. Подоляк, В. Юрченко), аналізу і розв'язання педагогічних конфліктів (Н. Пов'якель, І. Середницька, І. Соколова, М. Станкін, В. Чудновський).

Однак зважаючи на його складність та багатоаспектність, ми визначили **метою** нашої статті здійснення аналізу суб'єктивних комунікативних проблем молодих викладачів вищих навчальних закладів, які перешкоджають реалізації професійно-педагогічного спілкування зі студентами, отже, уповільнюють процес професіоналізації.

Виокремлення таких проблем проводилося на основі спостережень, анкетування, тестування та бесід з молодими викладачами вищих навчальних закладів м. Рівне (всього 40 осіб) за класифікацією, охарактеризованою В. Куніциною, Н. Казариновою та В. Погольшею [3, 343 – 412].

Відповідно нами було виявлено чотири групи проблем, які мали місце у спілкуванні молодих викладачів: труднощі професійно-педагогічного спілкування, дефектне спілкування, дефіцитне спілкування, деструктивне спілкування.

Як виявилося в ході дослідження, найчисленнішу та найвиразнішу групу складають мотиваційно-змістові та процесуальні труднощі професійно-педагогічного спілкування молодих викладачів. До них передусім належать сором'язливість та ригідність, які були властиві майже третині учасників дослідження.

Проведене опитування засвідчило, що переживання цих труднощів супроводжувалося нервово-психічним напруженням, яке позначалося на ефективності перебігу емоційно-вольових та пізнавальних процесів, на якості мовленнєвої діяльності. Так, 35% викладачів-початківців скаржилися на тривогу, розгубленість, невпевненість, які нерідко виникали перед заняттям. У 22,5% опитаних від хвилювання погіршувалася пам'ять, через що вони були змушені користуватися записами під час занять; знижувалася продуктивність мислення.

Стан хвилювання у 20% респондентів нерідко зростав до стану неспокою-тривоги, що виникав у зв'язку з очікуванням можливих труднощів та неприємностей на кшталт: бути невідповідним очікуванням з боку колег та студентів; не викликати у студентів інтересу до проблеми, що викладається; втратити авторитет; бути нездатним налагодити контакт зі співрозмовниками, зберегти їх увагу тощо. Такі викладачі вирізнялися низькою самооцінкою невпевненістю в собі, що супроводжувалася переживанням страху перед вірогідними проблемами, занепокоєнням з приводу свого становища.

Ці явища позбавляли професійно-педагогічне спілкування гнучкості, призводили до розвитку системи психологічного захисту, отже, робили його дефектним. Як наслідок, у професійно-педагогічному спілкуванні мали місце приписування співрозмовникам (зокрема студентам) неіснуючих думок, потреб, невірна інтерпретація мотивів їх дій та вчинків.

Характерною для спілкування 20% молодих викладачів була невисока якість мовлення. До числа основних причин, які зумовлювали це явище, належали:

- нормативні, зокрема лексичні порушеннями мовлення;
- недостатній лексичний ресурс, зокрема обмежений професійний тезаурус;
- обмеженість або надмірність поданої студентам інформації;
- недостатньо сформований теоретичний рівень мовлення;
- акцентована релевантність, що полягає у прагненні не відхилятися від теми;

- недостатня релевантність, пов'язана з різноманітними відхиленнями від теми;
- порушення логіки викладення навчального матеріалу;
- відсутність експресії під час спілкування;
- недостатньо виразна модальність висловлення;
- переважна монологічність мовлення;
- тяжіння до рольового, а не до особистісного спілкування;
- вербальна агресія;
- відсутність виробленого стилю спілкування.

Означені труднощі поглиблювалися ще й унаслідок недостатнього рівня оволодіння невербальними засобами спілкування. Так, переважна більшість молодих викладачів (67,5%) виявилися досить обмеженими у використанні мови тіла (зокрема жестів і пантоміміки), авербальних дій з предметами, просодіки (зокрема у виборі варіантів темпу мовлення, гучності, наголошування), екстралінгвістики (передусім використання пауз), простору (вибору дистанції та розміщення студентів під час занять), візуального контакту. Це позбавляло їх спілкування емоційної насиченості, зменшувало можливості для виявлення свого ставлення до змісту спілкування та до його учасників.

Зниження результативності педагогічної комунікації зумовлювало і не завжди вдале використання арт-ефектів. Наші спостереження дали змогу констатувати збереження в певної частини (37,5%) молодих викладачів елементів студентської субкультури, що позначалося на зовнішньому вигляді, який практично нічим не відрізнявся від студентського. З одного боку, така демократичність зовнішності допомагала їм подолати перепони у спілкуванні зі студентами, з іншого – спонукала студентів до сприйняття викладача як недавнього студента, який ще не є професіоналом.

Ми стикнулися і з іншими відхиленнями в цьому аспекті, які негативно позначалися на формуванні оптимально сприятливого образу педагога: надмірним використанням дорогих прикрас або яскравої біжутерії (10% молодих викладачів), невдалим поєднанням кольорів, фактури, доповнень до одягу (7,5% викладачів), нехтуванням своєю зовнішністю (2,5% досліджуваних).

Водночас нами було встановлено брак поінформованості та уваги з боку молодих викладачів щодо засобів невербального спілкування. На питання анкети про їх різновиди всі респонденти назвали лише жести і міміку і визнали, що не володіють достатніми уміннями для їх ефективного використання та інтерпретації, не завжди проектують власні та аналізують чужі невербальні повідомлення.

Зазначимо, що у спілкуванні викладачів мають місце й такі різновиди труднощів, як порушення та комунікативні бар'єри.

Порушення професійно-педагогічного спілкування, зумовлені особистісними якостями викладачів (авторитарністю, егоїзмом, нещирістю, підозрілістю, зверхністю, поблажливістю, запобігливістю тощо), виявлялися передусім у ставленні до студентів. За словами опитуваних, ті чи інші названі аспекти бувають присутніми в їх діяльності. Наші спостереження засвідчують, що різні види порушень мали місце у спілкуванні 15% молодих викладачів і спричиняли їх неадекватні реакції на комунікативні ситуації: дратівливість, використання як «силових» методів впливу на студентів, так і м'яких способів своєрідної «купівлі» прихильності.

Проте, як виявилося, учасники дослідження найчастіше стикаються з комунікативними бар'єрами (труднощами, зумовленими їх мотиваційно-операціональними, індивідуально-психологічними та соціально-психологічними особливостями [1, 15]).

Проведене опитування засвідчило наявність комунікативних бар'єрів у професійно-педагогічному спілкуванні всіх його учасників.

Молоді викладачі стикалися з різними комунікативними бар'єрами. За словами опитуваних, їх спілкуванню зі студентами найбільше заважають бар'єр авторитету, бар'єр нерозуміння, а також інтелектуальний та емоційний бар'єри.

Перший з них є споконвічною проблемою переважної більшості молодих фахівців, яким перешкоджає їх вік. Адже відомо, що соціальна оцінка людини суттєво залежить від її соціального статусу, який, в свою чергу, визначається не тільки майстерністю викладача, а його посадою, вченим ступенем, вченим званням, яких викладач досягає з віком. У нашому опитуванні встановлено, що цю перешкоду прагнуть подолати 80% респондентів.

Помітною перепоною для 87,5% опитуваних були й такі взаємопов'язані між собою бар'єри, як бар'єр нерозуміння та інтелектуальний бар'єр. Отримані дані дали змогу встановити, що найхарактернішими причинами їх виникнення є недостатній рівень володіння навчальним матеріалом, недостатній рівень розвиненості умінь щодо його підготовки для подачі студентській аудиторії та взаємодії з нею, недостатня розвиненість культури мовлення, зокрема в контексті відповідності літературним нормам, чіткості структури повідомлення, доступності, послідовності та аргументованості викладу, оптимальності використовуваної термінології, виразності.

60% молодих викладачів вказали на труднощі, пов'язані з виникненням емоційного бар'єра між ними і студентами. Здебільшого він з'являється з причин неприйняття відмінного від власного емоційного стану студента (студентів) та недостатньо розвинених механізмів саморегуляції, з допомогою яких можна подолати емоційне збудження, пригнічення, упередження тощо, досягти необхідного рівня витримки.

Нерідко згадані обставини призводили до парадоксу – в умовах гіперспілкування, яким визначається педагогічна діяльність, молоді викладачі стикалися з його дефіцитом (дефіцитним спілкуванням) і почували себе ізольованими як в емоційному, так і в соціальному плані. Не маючи достатніх комунікативних умінь, вони нерідко стикалися з певним неприйняттям з боку колег і студентів, переживали незадоволення такими відносинами.

Так, у ході бесід визнали себе самотніми 15% опитуваних. З допомогою тесту «Ви самотні» [4, 213] ми встановили, що самотність у професійному оточенні становить проблему для значно більшого числа молодих колег (42,5%). Проведений тест уможливив з'ясувати деякі причини переживання такого стану. До них передусім належали відсутність гармонії у відносинах з іншими викладачами і студентами, відсутність серед них справжніх друзів. У зв'язку з цим, як стверджують опитувані, їх не знають і не оцінюють «по-справжньому», вони не почувають себе своїми ні в педагогічному, ні в студентському колективі.

Водночас ми констатували наявність деякого відчуження від інших працівників і студентів, їх турбот і потреб. На нашу думку, воно виникає внаслідок охарактеризованих переживань і викликає певну дезорганізацію спілкування.

Взаємини молодих викладачів з іншими представниками професійного оточення ускладнюються ще й через присутність у них деструктивних елементів (деструктивного спілкування): маніпуляцій, агресивно-конфліктної поведінки.

Отримані дані дали змогу встановити присутність маніпуляцій у спілкуванні 37,5% респондентів, які прагнули зробити домінуючим один з аспектів спілкування. Переважно вони вдавалися до таких маніпуляцій, як створення значущого власного образу, опис труднощів, які чекають на студентів під час вивчення та їх дисципліни, складання заліку чи екзамену. Проте не маючи достатнього досвіду маніпуляцій, вони нерідко або ігнорували, або неадекватно оцінювали такі необхідні об'єкти маніпулювання, як потреби та інтереси співрозмовників, їх переконання, установки та самооцінки, спосіб мислення, групові норми. У зв'язку з цим здійснені маніпуляції виявилися малоефективними.

Серйозну проблему для 12,5% опитуваних становили конфлікти, які виникали переважно на рівні спілкування зі студентами. Їх причини вони вбачали передусім у небажанні студентів працювати згідно вимог, у порушенні ними дисципліни.

Бачиться доцільним підкреслити, що цю проблему треба аналізувати глибше – з боку обізнаності викладачів в галузі конфліктології, розвиненості практичних умінь щодо вибору оптимальної стратегії поведінки під час конфлікту та ефективних шляхів його розв'язання. Так, на питання стосовно сутності конфлікту ми отримали однозначну відповідь про те, що це явище вирізняється загостренням відносин між учасниками спілкування. Однак, ми помітили утруднення в формулюванні відповідей на питання, які вимагали характеристики причин, різновидів, форм та динаміки педагогічних конфліктів, вироблення порад з приводу пошуку рішення з розв'язання конкретних конфліктних ситуацій.

У сучасній науковій літературі цілком справедливо обґрунтовується одна з важливих і необхідних умов ефективного педагогічної взаємодії – діалог, який вважається головною формою гуманістичного, безконфліктного, конструктивного професійно-педагогічного спілкування [5, 253]. Однак навіть за наявності опису стратегій і тактик діалогічного спілкування оволодіти ним досить складно. Для цього необхідно виробити внутрішні установки, сформовані з допомогою внутрішніх особистісних регулятивних механізмів.

Тому, на наш погляд, згадані проблеми варто розглядати системно – у контексті оволодіння молодими викладачами психологічною культурою відносин, зокрема такими її компонентами, як: обізнаність з сутністю спілкування загалом і професійно-педагогічного спілкування зокрема; розуміння й адекватна оцінка себе та інших; саморегуляція особистісних станів; регулювання взаємин з іншими.

Саме на цій основі будуть можливі глибоке усвідомлення та становлення всієї системи ставлення викладача до педагогічної діяльності та до студентів як її суб'єктів (тобто на засадах поваги, толерантності, співчутливості), осягнення особистої відповідальності за результати такої діяльності.

Викладене спонукає до висновку про необхідність поглиблення і систематизації допомоги молодим викладачам в напрямах оволодіння знанням про професійно-педагогічне спілкування, вироблення ставлення до нього як до необхідного аспекту педагогічної діяльності, сприяння вдосконаленню саморегуляції та оволодінню зовнішньою і внутрішньою педагогічною технікою, розвитку комунікативних здібностей, умінь і навичок.

Враховуючи наявність у них певного рівня підготовки, отриманої під час навчання за освітньо-професійними програмами спеціаліста або магістра, у ході участі в науковій, навчально-методичній та інших видах діяльності факультетів і кафедр, завдяки спостереженням за діяльністю досвідчених викладачів та самоосвіті, бачиться доцільним запропонувати розв'язання означеної проблеми з допомогою клубної форми роботи і запропонувати її організацію у вигляді проблемних лекцій, лекцій-прес-конференцій, семінарів-конференцій, семінарів-дискусій, тренінгу, відвідування та проведення відкритих занять.

У такий спосіб можна сприяти ефективній професіоналізації молодих викладачів в аспекті вдосконалення теоретичних і практичних основ професійно-педагогічного спілкування зокрема і педагогічної майстерності загалом.

Викладене переконує нас у тому, що підвищення якості професійно-педагогічного спілкування молодих викладачів вищих навчальних закладів вимагає зважених і організованих підходів. Це спонукає до наступних досліджень у напрямі пошуку ефективних шляхів забезпечення професіоналізації викладачів-початківців. Зокрема викликають інтерес питання щодо удосконалення особистісних регулятивних програм, розвитку системи саморегуляції особистості та її впливу на комунікативну поведінку під час професійно-педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности / Е.В. Залюбовская: Дисс… канд. психол. наук. – М., 1984. – С. 14 – 32.
2. Иванова Т. Культура педагогического общения: Монография / Т. Иванова / Под ред. И.А. Зязюна. – К.: ЦВП, 1999. – 357 с.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
4. Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С. 213.
5. Подоляк Л.Г. Психологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко // Психологія вищої школи: Підручник. – К.: Каравела, 2008. – С. 226. – 258.

Резюме. *В статье осуществлен анализ коммуникативных проблем молодых преподавателей высших учебных заведений, раскрыты некоторые возможности решения этих проблем.*

Ключевые слова: *профессионально-педагогическое общение, трудности общения, дефицитное общение, дефектное общение, деструктивное общение, коммуникативные барьеры.*

Summary. *In the article analyzed the communicative problems of young teachers in higher education institutions, disclosed possible solutions to these problems.*

Key words: *vocational-pedagogical communication, communication difficulties, deficit communication, defective communication, destructive communication, communication barrier.*

УДК 159.923.2

І.А. ДРУЖИНІНА

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Резюме. *У статті здійснено психологічний аналіз професійної ідентичності та її впливу на процес професійного зростання і самореалізації майбутніх фахівців у галузі психології, а також висвітлено окремі сучасні аспекти підготовки студентів-психологів у ВНЗ.*

Ключові слова: *професійна ідентичність, особистість, майбутній практичний психолог, професійне зростання*.

Постановка проблеми. З переходом на новітню систему освіти у студентської молоді цілком закономірно виникають труднощі, пов'язані з усвідомленням себе, самопізнанням власної особистості, формуванням уявлень про професійну діяльність, які утруднюють становлення і розвиток професійної ідентичності молодого покоління, що не встигає адаптуватись до швидкісних нововведень. Актуальною також залишається проблема формування професійної складової Я-концепції, яка передбачає постійну роботу суб'єкта по створенню такого внутрішнього образу професійної діяльності, який являвся б ключовим для досягнення професійної ідентичності. Подібні труднощі пов'язані в основному з характером професійної підготовки, яка повинна орієнтуватись на здобуття високого рівня розуміння майбутньої професії, а також узгоджуватись з тими процесами самоорганізації, які відповідають за впорядкованість і структурність часу, відведеного на навчальну діяльність і самостійну роботу.

Новітня система освіти покликана навчати і виховувати справді талановиту, необмежену особистість, орієнтовану на ефективну професійну діяльність, споріднену із власними суб'єктивними структурами. Створення умов для розвитку професійної ідентичності як складової ефективності цієї діяльності в ході університетської освіти є важливим аспектом функціонування модернізованої освітньої системи, одним із провідних завдань поряд із передачею знань і вмінь (інформуванням) та формуванням всебічно розвиненої особистості професіонала.

Метою нашої статті є аналіз провідних підходів до вивчення проблеми професійної ідентичності майбутніх психологів з подальшим висвітленням її впливу на процес професійного розвитку і становлення фахівців у галузі практичної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз тематичної літератури показав широку теоретико-емпіричну представленість проблематики підготовки практичного психолога у контексті взаємопов'язаних аспектів – професійного та особистісного. У психологічній літературі увага дослідників зосереджується на вивченні професійної свідомості та самосвідомості майбутніх психологів (Г. Бєлокрилова, О. Донцов, А. Зеличенко, В. Карікаш, Н. Кучеровська, А. Самойлова, Г. Степанова, Н. Шевченко,), ціннісно-смислових, емоційно-поведінкових та мотиваційних аспектах їх підготовки (Х. Дмитерко-Карабин, Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Т. Кадикова, Н. Наумчик, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Л. Шумакова та ін.). Чимало робіт присвячені дослідженню розвитку позитивної Я-концепції, самоактуалізації, рефлексивних та мисленнєвих умінь, комунікативної компетентності, творчої самодіяльності, морально-етичної відповідальності, гуманістичної спрямованості майбутніх практичних психологів як визначальних чинників їх професійної ефективності (І. Андрійчук, М. Бадалова, І. Григорова, Т. Данилова, Л. Долинська, Ю. Долінська, Н. Завінченко, О. Ігнатович, О. Кондрашихіна, Н. Литовченко, І. Мельничук, Н. Пов'якель, І. Тимощук, Т. Федотюк, Ю. Шапошникова), а також дослідженню професійно важливих якостей фахівців психологічної галузі (Г. Абрамова, Н. Амінов, О. Бондаренко, А. Борисюк, І. Дубровіна, Н. Лобова, С. Максименко, М. Молоканов, В. Панок, Н. Пророк, О. Саннікова, Н. Чепелєва та ін.).

Разом з тим, актуальним та недостатньо вивченим залишається питання про розвиток професійної ідентичності як самостійного багатоаспектного та багаторівневого феномену, узагальнення чинників, що сприяють розвитку її структурних компонентів та їх динаміки у студентів-психологів протягом навчання у ВНЗ. Малодослідженим також являється взаємозв'язок процесу розвитку професійної ідентичності та професійного становлення фахівців-психологів.

Сучасні дослідники вважають професійну ідентичність одним з провідних критеріїв становлення професіонала. У вузькому розумінні професійна ідентичність розглядається як самосвідомість, система уявлень людини про себе як суб'єкта життєдіяльності. В широкому сенсі професійна ідентичність належить до понять, у котрих виявляються концептуальні уявлення людини про її місце в професійній групі чи спільноті. Усвідомлюючи необхідність формування професійної ідентичності, фахівець сам вирішує, в якій мірі варто приймати певну форму діяльності, певний спосіб професійної взаємодії і себе як професіонала. Ідентичними можуть вважатися лише професіонали, яким властивий перетворюючий психологічний потенціал [6].

У своїх дослідженнях О. Кір'янова [4] визначає професійну ідентичність як стійке узгодження індивідуальних ознак, умов і змісту професії, які забезпечують досягнення відповідного рівня професіоналізму та обумовлюють подальше професійне зростання. У її дослідженні професійна ідентичність має інтегральний характер і постає багатокомпонентною структурою, здатною створити основу для адаптації фахівця у професійному середовищі.

У дослідженні К. Дюкса [10] знаходимо твердження про провідне місце професійної ідентичності серед виділених кластерів (таких як етно-релігійна ідентичність, політична приналежність, фіксовані позиції у міжособистісних стосунках, ідентичність з якоюсь формою девіантної поведінки тощо).

Разом з тим, для професійної ідентичності, на відміну, наприклад, від етнічної, гендерної, специфічним є довільний характер її здійснення та визначальна роль мотиваційної-оцінної основи цього процесу, яка пов'язана з рівнем включеності людини у зв'язки всередині і поза професією. Відповідно, зміст професійної ідентичності обумовлюють різноманітні соціальні, соціально-психологічні та особистісні чинники, до яких відносять особливості соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність, характер взаємодії та спілкування у професійній групі, роль еталонів професійних ситуацій та ставлення до різних професій, особливості професійної поведінки, перспективи самовираження, самореалізації та професійного зростання тощо.

Професійна ідентичність передбачає функціональне та екзистенційне споріднення людини і професії. Це включає розуміння своєї професії, прийняття себе в професії, уміння якісно і з користю для інших виконувати свої професійні функції [5].

Цілком очевидно, що формування професійної ідентичності відбувається в процесі професіоналізації. Виступаючи умовою професійного розвитку, професійна ідентичність забезпечує необхідний рівень ототожнення людини з певною професійною сферою, відповідну міру прийняття професії чи стилю професійної діяльності та сприяє вирішенню життєвих задач та особистих моментів за допомогою професії.

Спробу дослідити процес формування професійно значущих новоутворень в ідентичності студентів-психологів у контексті їх особистісного змінювання знаходимо в роботі О. Міненко [7]. Основними складовими професійної ідентичності практичних психологів як результату процесу особистісного змінювання дослідниця вважає адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, ескапізм.

В. Панок і Л. Уманець, розглядаючи поняття професійної самоідентифікації, трактують її як таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якого відбувається самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог до професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами [8].

Важливою рисою психолога-практика О. Бондаренко вважає наявність особистісної та професійної ідентичності. Вчений відзначає, що протиріччя в особистісній і професійній самосвідомості призводять до порушення особистісної та професійної ідентичності психолога. Досягнення ж адекватної професійної ідентичності, на думку дослідника, знижує тривожність, невпевненість, авторитарність, підвищує особистісний потенціал, зменшує дистанцію між "Я-функціональним" та "Я-екзистенційним" [2].

Про важливість набуття професійної ідентичності у ході професійно-особистісного становлення психолога говорить і К. Абульханова-Славська [1], виокремлюючи даний процес серед інших визначених етапів (оптації, професійної підготовки, професійної адаптації, професіоналізму, вироблення індивідуального стилю діяльності).

На важливість набуття і розвитку професійної ідентичності саме в процесі навчання вказує Т. Стефаненко. Дослідниця висловлює припущення, що становлення професійної ідентичності здійснюється через творчу пізнавальну активність особистості, а також психологічну підготовку до ситуації професійної діяльності, опосередковано через розвиток саморефлексії, научіння професійним зразкам майбутньої діяльності і чітке визначення свого місця в ній [9].

Саме в процесі професійної підготовки в студентський період відбувається посилення так званого "професійного" блоку спілкування, що забезпечується переходом від нестабільної, вузько локалізованої ідентичності до більш усвідомленої, стабільної, спрямованої на самореалізацію в широкому професійному співтоваристві ідентичності в поєднанні з більш високим рівнем усвідомлення своїх професійних якостей і можливостей.

Разом з тим, актуальним залишається питання про трансформацію студента із суб'єкта навчання в суб'єкт творчої самоосвіти і самовдосконалення, що також можливо при досягненні професійної ідентичності, сформованому образі Я. Саме можливості самонавчання і саморозвитку в значній мірі сприяють підготовці молодого фахівця до стрімких соціальних, економічних, політичних і загалом життєвих змін.

У дослідженнях, присвячених проблематиці формування професійної ідентичності майбутніх психологів, зустрічаємо дані, отримані в результаті проведення індивідуальної та групової роботи із студентами-психологами I-III курсів, спрямованої на професійне та особистісне самовизначення. Виявлено, що серйозною перешкодою в цій роботі є несформоване почуття власної ідентичності, що проявляється в певних порушеннях образу "Я". Найчастішими це проявляється у вигляді сформованого "застиглого", ригідного образу, коли суб'єкт міцно тримається за цей образ і тільки з ним співвідносить новий життєвий досвід. Якщо це не вдається, то він страждає від протиріч між новим досвідом і звичними уявленнями про себе. Студент не готовий до розвитку образу "Я". Або ж образ взагалі несформований: існує лише еклектичне поєднання різних аспектів Я. Новий досвід приносить лише тривогу і не сприяє внутрішньому розвитку [3].

Слід відмітити, що для успішного професійного зростання в майбутньому студентський період фахової підготовки відіграю значну роль, оскільки саме тоді відбувається посилення так званого "професійного" блоку спілкування, що забезпечується переходом від нестабільної, вузько локалізованої ідентичності до більш усвідомленої, стабільної, спрямованої на самореалізацію в широкому професійному співтоваристві в поєднанні з більш високим рівнем усвідомлення своїх професійних якостей і можливостей.

Разом з тим, актуальним залишається питання про трансформацію студента із суб'єкта навчання в суб'єкт творчої самоосвіти і самовдосконалення, що також можливо при досягненні професійної ідентичності, сформованому образі "Я". Саме можливості самонавчання і саморозвитку в значній мірі сприяють підготовці молодого фахівця до стрімких соціальних, економічних, політичних і загалом життєвих змін.

Висновки. Період підготовки фахівців у ВНЗ є одним з основних етапів професіоналізації особистості, оскільки саме тоді відбувається активізація того потенціалу суб'єкта, який здатний інтегрувати комплекс соціально-психологічних і індивідуально-особистісних факторів, що сприяють подальшому саморозвитку, професійному росту та самоактуалізації спеціаліста. На наш погляд, вплив професійної ідентичності на ефективність особистісного і професійного зростання майбутнього спеціаліста досить вагомий, оскільки визначає рівень успішності професійної діяльності особистості, тісно пов'язується із її світосприйняттям та поведінкою в соціумі. Крім того, ґрунтовне вивчення професійних структур в ідентичності студентської молоді безперечно сприятиме вдосконаленню підготовки спеціалістів вищої школи у відповідності з пріоритетами освіти у сучасному суспільстві.

Виступаючи провідною умовою професійного розвитку фахівця, професійна ідентичність розуміється як структурне багатоаспектне утворення, результат процесів особистісного і професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та прийнятті провідних професійних ролей, цінностей та норм. Розвиток професійної ідентичності та її структурних компонентів, які на нашу думку є суттєвими для успішного професійного зростання, забезпечується низкою чинників, провідним з яких виступає сформований образ "Я". В цьому контексті одним із актуальних і необхідних завдань професійної підготовки практичних психологів у системі вищої освіти, на наш погляд, є впровадження таких навчальних технологій, які б забезпечили своєрідний фундамент для особистісного зростання майбутніх фахівців в галузі психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.

2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : [учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів] / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.
3. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского Университета : Серия 14 "Психология". – 2000. – № 1. – С. 56–62.
4. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–100.
5. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
6. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки [Електронний ресурс] / Г. Ложкін, Н. Волянюк. – Режим доступу : http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.
7. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. О. Міненко – К., 2004. – 20 с.
8. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. : [підручник]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 368 с.
10. Deaux K. Social Identification / K. Deaux // Social Psychology. – New York. – 1996. – P. 777–798.

Резюме. *В статье осуществлен психологический анализ профессиональной идентичности и ее влияния на процесс профессионального роста и самореализации будущих специалистов в области психологии, а также освещены отдельные современные аспекты подготовки студентов-психологов в вузе.*

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, личность, профессиональное становление*

Summary. *The article made a psychological analysis of professional identity and its influence on professional growth and fulfillment of future professionals in the field of psychology, but also highlights some modern aspects of students in psychology at the university.*

УДК 159.92

Н.А. КИРИЧЕНКО

СВІДОМИЙ ВИБІР ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме. *Стаття присвячена висвітленню проблеми свідомого професійного вибору у ході життєвого самовизначення юнаків, особливостям формування професійної ідентичності в юнацькому віці.*

Ключові слова*: професійне самовизначення, ідентичність, свідомий вибір.*

Постановка проблеми. Юнацтво й молодість – особливі вікові періоди, що забезпечують творчу продуктивність, імовірність якомога більшої самореалізації протягом подальшого життєвого шляху. На думку багатьох дослідників (І.С. Кон, Л.І. Божович, В.Г. Панок, Г.В. Рудь, О.М. Леонтьєв, О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, Є.Є. Сапогова, Л.С. Виготський) період від 16 до 22-23 років є найвирішальнішим у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовується проекція головних напрямків пошуків самореалізації на інших вікових етапах. Професійні інтереси, політичні вподобання, стиль поведінки, характер спілкування – всі ці складові способу життя закладаються саме у ранній молодості.

Головною ознакою цього періоду є потреба юнака зайняти позицію дорослої людини, вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях [2;234]. В психологічних періодизаціях О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна наголошується на зміні ведучого типу діяльності, якою в юнацькому віці постає учбово-професійна діяльність. Результатом успішного завершення юнацького вікового періоду є встановлення власної ідентичності і вступ у доросле самостійне життя.

Несформована індивідуальна ідентичність дозволяє особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх ставлень до навколишнього світу та визначає систему її цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей. Ідентичність - умова психічного здоров'я людини, і якщо вона не сформується, то людина не знаходить себе, свого місця у суспільстві, почувається втраченою. Не сформована, або «дифузна» ідентичність виявляється у бажанні якомога довше не вступати у самостійне життя, у стійкому стані тривоги, в почутті ізоляції та спустошення

Егоідентичність у своєму формуванні проходить чотири етапи: невизначеність ідентичності, коли підліток ще не знає, чи прийнятний йому стиль життя, який пропонують йому батьки, попередня ідентичність, коли підліток приміряє на себе цілі та переконання інших; мораторій чи криза ідентичності , коли у рольовому експериментуванні людина відшукує саме свій варіант ідентичності; досягнення ідентичності, коли юнак знаходить орієнтацію у світі, форму занять, професію. Рольова сплутаність чи негативна ідентичність можуть зумовити регресію до інфантильного рівня [6;139]. Тільки реалізована, сформована ідентичність особистості (довіра до світу, самостійність, ініціативність, компетентність) дозволяє молодій людині вирішити головне життєве завдання, - завдання самовизначення, вміння розробити свій життєвий план. Особистісне та професійне самовизначення постають головними лініями в плані загального життєвого самовизначення особистості.

Дослідник Дж. Марсіа виокремлює одиниці ідентичності – особистісно значущі цілі, цінності, переконання, та зауважує, що наявність певної кризи зумовлює стан пошуку ідентичності [8].Критеріями соціальної зрілості, або дорослості, на думку Є.Є. Сапогової, є закінчення освіти, здобуття стабільної професії, початок самостійної трудової діяльності, матеріальна незалежність від батьків, служба в армії (для чоловіків), вступ у шлюб, народження першої дитини. Хоча нерідким є явище гетерохронності, коли юнак має освіту і професію, є достатньо зрілим у професійному плані, але при цьому залишається на підлітковому рівні в міжособистісних стосунках, у сфері культурних запитів [7:354]. Дж. Холл і Л.

Коул серед проблем, які повинна вирішити юність, перш ніж потрапить у «рай дорослого буття», обов'язковими вважають вибір професії, ідентифікацію власного «Я», побудову психології життя на стійких моральних принципах [7;355].

Резюмуючи вищерозглянуті моменти, можна впевнено стверджувати, що формування професійної ідентичності є складовою частиною такого складного феномену як особиста ідентичність. Оскільки одиницями ідентичності можна вважати цілі, цінності, переконання, то логічним буде уявлення про формування професійної ідентичності як про послідовність встановлюваних цілей, утворення цінностей та переконань, що тісно пов'язані з вибором професії, навчанням, професійним ростом.

На сьогодні розповсюдженим явищем постає професійна нереалізація, що включає небажання працювати за обраним фахом, відмову від обраної професії, вибір іншої професії, та «колекціонування» спеціальностей. В такому разі формування професійної ідентичності затягується, людина тривалий час перебуває у пошуках і втрачає час для професійного самовдосконалення. Тому, **метою нашої статті** буде емпіричне дослідження означеної реальності та спроба окреслити можливі причини виникнення такого явища.

Отже, характерною рисою юності є формування життєвих цілей, планів стосовно свого місця в суспільстві, професійної діяльності, особистісних змін. Життєвий план виникає в результаті узагальнення власних цілей, котрі ставить перед собою особистість, як наслідок побудови «піраміди» її мотивів, з іншого боку значний вплив на цей вибір справляють цілі та інтереси найближчого оточення (батьки, друзі, референтні викладачі), цілі та інтереси суспільства, ідеологічні установки, моральні норми, соціальні цінності – усе те, що визначає пануючу картину світу в якій формується світогляд юнака.

Науковці відмічають, що в процесі здійснення життєвих виборів молодь зустрічається з певними труднощами і її орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів [3]. Серед всієї багатоманітності факторів, що впливають на її вибір: система освіти, діяльність суспільних та політичних організацій, трудового колективу, засобів масової пропаганди, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва і літератури, психологічні характеристики особистості, виділяють і підкреслюють роль сім'ї [5]. Логічним буде висновок, що основні установки щодо вибору майбутньої професії формуються у колі сім'ї, проте правильність вибору завжди буде піддаватись сумнівам, порівнянням з виборами інших однолітків, перевірятись практикою і власними пошуками.

Вибір професії – один із основних виборів юнака, це план майбутньої діяльності, це спосіб перебування в соціумі, поле її активності, умови подальшого формування особистості. Експериментальне вивчення актуальних життєвих проблем сучасного студентства дає змогу стверджувати, що професійне самовизначення, знаходження можливості самореалізації своїх здібностей – складний і довгий процес, і є певною мірою проблематичним [6;448]. У ході здійснення професійного життєвого вибору завжди існує небезпека: здійснення помилки або відкладання у часі професійного самовизначення у зв'язку з відсутністю стійких інтересів, що зумовлює формування «дифузного» типу професійної ідентичності. Вибір професії по-справжньому вдалий тільки тоді, коли він поєднаний з соціально-моральними вибором, з роздумами про смисл життя.

Рішення про вибір професії формується протягом тривалого періоду, в якому можна виокремити певні стадії: 1) стадія фантастичного вибору (до 11років), коли дитина ще не вміє пов'язувати засоби із цілями, не здатна раціонально мислити; 2) стадія пробного вибору (до 16-19 р): по мірі інтелектуального розвитку підліток і юнак все більше цікавиться умовами реальності, але вони ще не впевнені у своїх здібностях; фокус їхнього міркування поступово зсувається з суб'єктивних факторів до реальних обставин; 3) стадія реалістичного вибору (після 19 р.) – прояснення, обговорення із знаючими людьми, усвідомлення можливості конфлікту між здібностями, цінностями і об'єктивними умовами світу [7;370].

Змістовно-процесуальна модель професійного самовизначення включає наступні компоненти:

1) усвідомлення цінності чесної суспільнокорисної праці (як ціннісно-моральна основа самовизначення;

2) загальна орієнтація в економічній ситуації в країні і прогнозування її зміни (врахування конкретної соціально-економічної ситуації і прогнозування престижності обраної професії);

3) виділення віддаленої професійної цілі і узгодженість її з іншими важливими життєвими цілями [8].

Вибір професії передбачає наявність у молодої людини інформації двоякого роду: про професію в цілому (можливості та вимоги), і про себе(свої наявні здібності, інтереси, їхню відповідність обраній спеціальності). Завжди відчувається брак такої інформації, в основі ставлення до обраної професії лежить запозичений досвід – відомості отримані від батьків, знайомих, друзів,телепередач. Цей досвід абстрактний – бо він не пережитий особисто. Юнаки та дівчата погано знають конкретні особливості кожної професії, тому, більшість молодих людей обирає професію стихійно [2:236].

Інколи юнакові досить важко обмежити себе, відмовитись від багатьох зацікавлень заради однієї професійної мети, навіть, якщо зроблено вибір, юнак ще і ще повертається до осмислення попередніх виборів і мрій. Сама відмова від інших можливостей не означає, що вони втрачені – у молоді роки люди кардинально можуть змінювати професію, шукаючи свого місця в суспільстві.

Іноді батьки, намагаючись прискорити цей процес, чинять прямий психологічний вплив на юнака (нав'язують свої пріоритети, наголошують на сімейних традиціях), що може спричинити відмову від будь-якого самовизначення, небажання взагалі щось вибирати у гіршому випадку, у іншому випадку - вибір не належатиме юнаку у повній мірі, що заважатиме повноцінній ідентифікації з обраною професією, на рівні підсвідомості юнак чинитиме опір, хоча і виконає волю батьків.

Особливим моментом є свідома і підсвідома реалізація нездійснених батьківських планів і мрій у життєвих пошуках власних дітей – батьки обирають їм такі професії, про які вони мріяли самі, намічають їм такі життєві вершини, яких вони не досягли: «Дуже хотів стати лікарем, але… мріяв написати кандидатську дисертацію… ти повинен це зробити..» - тим самим перешкоджаючи розгортанню власних процесів життєтворення у юнака.

Вибір професії може здійснюватись не за покликанням і в іншому випадку, коли постає механізмом психологічного захисту (ображають на вулиці і у школі – треба стати сильним – обрати професію міліціонера, військового; поїхати подалі від дому – бо вдома проблеми).

Особливим моментом у професійному виборі є реалізація своїх дитячих прагнень та мрій, зазвичай вони є стійкими та близькими до головних інтересів індивідуума, іноді вони можуть справляти домінуючий влив на безпосередній вибір професії. Юнак зауважує: «Я з дитинства мріяв стати вчителем… лікарем… хотів цим займатись» і, як правило, такі вибори є стійкими і не приносять значних розчарувань.Вивчаючи найбільш запитувані спеціальності, можна припустити, що існують певні тенденції моди на ті чи інші професії, і юнак починає орієнтуватись не на зміст і свої можливості, а на частоту вибору професії серед однолітків. Так, до прикладу, найбільш затребуваною спеціальністю у педагогічних вузах є

спеціальність практичного психолога – на яку вступає найбільша кількість охочих, та непоодинокими є випадки, коли проявляються такі міркування: «Розумію, що психологія – це так, для душі, - потрібно шукати більш оплачувану роботу».

Переживання людиною власного буття може нею не усвідомлюватись, або усвідомлюватись фрагментарно, відповідно її життєві вибори будуть у більшості малоусвідомлювані чи усвідомлювані частково. Така людина сприймає життя як природний процес – безпосередньо, щиро і наївно, тактика і стратегія її виборів типова для дитинства, до якого іноді тягне повернутись. Інший спосіб переживання свого життя передбачає наявність самосвідомості, коли певний ступінь рефлексії припиняє безперервний процес життя і дає змогу побачити його ззовні. «З появою рефлексивних компонентів не закономірності зовнішнього поля, а закономірності свідомого самовизначення власної поведінки, стають основними факторами, що її спрямовують», зауважував у своїй праці І.Д. Бех [1;76].

Оптимальним і найбільш продуктивним вибором професії, на нашу думку, є вибір професії, який спирається на тактику максимально свідомого вибору, логічно-інтуїтивного по своїй суті, коли акцент робиться на високій відповідальності індивіда і базується на тактиці «прислухання до свого серця». Юнакам варто наголошувати на всіх плюсах і мінусах обраної професії, не створювати ілюзій, допомогти максимально пізнати її особливості, ще до вступу у вуз, побачити реальну перспективу, що чекатиме на нього після навчання. «Вибір серцем» дозволить забезпечити позитивний емоційний фон, коли розвіються надумані привабливості, юнак отримає перший професійний досвід і буде зважувати, чи продовжувати йому йти обраним шляхом.

Уважно проаналізувавши хронологію етапів вибору професії, можна зауважити, що реальний вступ юнака у вуз (вісімнадцять або неповних вісімнадцять років), а отже обрання конкретної професії відповідає стадії пробного вибору, що значно підвищує ступінь ризику життєвої помилки, і беззаперечно здійснюється за активної спрямовуючої участі членів родини. Навчаючись у вузі, юнак переходить на якісно новий рівень професійного вибору – реалістичний, отримує справжні уявлення про свою професію і своє професійне майбутнє. Тому, особливим періодом у професійному самовизначенні постає період студентства, професійного навчання – період приміряння професії на себе, період, коли вибір мусить підтвердитись професійною ідентичністю, період, у ході якого має відбутися акт вирішального професійного самовизначення, після закінчення якого особистість виставляє нові цілі у своєму професійному рості.

Під час навчання студентів турбують погана якість викладання, застарілі методи навчання. Вони скаржаться на нестачу часу, невизначеність із майбутньою працею, на фінансові утруднення. Проблема професійного самовизначення майже завжди поєднується з проблемою більш глобальної життєвої перспективи. Це не лише створення сім'ї, працевлаштування, квартирне питання. Це суто глибинні внутрішні проблеми самопізнання, самореалізації, самотворення в умовах нової соціальної реальності, коли знайти своє місце у суспільстві дуже складно.Як правило, навчання за обраною спеціальністю не завжди закінчується формуванням професійної ідентичності, молоді люди свідомо змінюють напрямок професійної підготовки і наголошують, що не збираються працювати за обраним фахом.

З метою виявлення конкретної емпіричної реальності, нами було проведено опитування студентів-першокурсників РДГУ. Обсяг досліджуваної вибірки становив 120 чоловік, середній вік респондентів – 18 років. Опитуваним потрібно було відповісти на питання: «Чи вибір даної професії був вашим особистим вибором?» та «Чим ви керувались при виборі навчального закладу?» Отримані відповіді були розподілені таким чином: 20 відсотків опитуваних (24 респонденти) зізналися, що це був вибір їхніх батьків і вони мусили погодитись на нього. Інших 65 відсотків (78 респондентів) стверджували, що вибір професії був наполовину їхнім вибором та домінуючим був вплив батьків. І лише 15 відсотків (18 респондентів) заявили, що у них було право вибору і їх ніхто особливо не змушував чинити так чи інакше, тобто вони були вільні у своєму виборі та зробили його самостійно, батьки лише допомогли реалізувати бажання. Таким чином самостійний індивідуальний вибір прослідковувався лише у 15 відсотків респондентів, виявляючи певний ступінь автономії та рефлективності. Інші 85 відсотків свідчать про домінуючий вплив батьків на вибір та постановку цілей у ході професійного самовизначення. Заміна власного вибору на вибір референтного оточення не означає його безумовного прийняття та у більшості випадків спричиняє подальший самостійний пошук вже у ході безпосереднього навчання у вузі.

Головними мотивами вибору навчального закладу були: а) державна форма власності; б) близьке розташування (що не потрібно далеко їздити); в) можливість потрапити на державну форму навчання (доступний прохідний бал); г) працюючі родичі та знайомі. Ніхто з опитуваних не наголосив, що навчальний заклад був вибраний за наявністю бажаної спеціальності чи високим рівнем фахової підготовки з обраного напрямку.

У ході проведення індивідуальних бесід виявилося, що значна кількість респондентів - близько 30 відсотків (37 респондентів) змушені були відмовитись від обраної спеціальності і зробити вибір між спеціальностями, які мали нижчий прохідний бал. Тобто, умови об'єктивної реальності свідчать про те, вибір спеціальності перед вступом у вуз може бути не остаточним і може бути відкоригований іншими чинниками. Тому, для більшості вступаючих головною ціллю є не вступ на конкретну спеціальність, а можливість вступу у вуз як така, після якої буде етап вибору професійної освіти із наявних можливих варіантів. У такому випадку вибір професії хоч і буде детермінуватись особистими схильностями, намірами і бажаннями, але не буде тим важливим, «прослуханим серцем» вибором, який необхідно зробити кожній молодій людини для успішного становлення власної ідентичності і професійної зокрема.

Протягом п'яти років молодь оволодіває фаховими навичками, проходить практику, спілкується з тими, хто вже почав працювати за спеціальністю – у свідомості молодої людини формується реальна картина специфіки обраної професії (приваблива чи не дуже) і на період закінчення навчання виникають певні наміри стосовно подальшої праці за обраним фахом. Окрім того, слід зауважити, що вчорашній юнак вступає у новий віковий період – ранню молодість, що відповідає стадії реального професійного вибору. Щоб виявити показник того, наскільки випускники ідентифікують себе з обраною професією, знову було проведене опитування серед студентів-п'ятикурсників у кількості 120 чоловік (середній вік 23 роки). Перед ними було поставлене завдання дати відповідь на питання: «Чи плануєте ви працювати за обраною спеціальністю?» та «Чим збираєтесь займатись після закінчення вузу?»

Дали позитивну відповідь на перше запитання лише близько тридцяти відсотків опитуваних (36 респондентів) та наголосили на побоюванні не знайти роботу за фахом. Сімдесят відсотків респондентів (84 респонденти) заявили, що не збираються працювати за обраним фахом і будуть шукати іншу роботу (як правило, більш високооплачувану)– для них важливий сам факт вищої освіти, як умови пошуку іншої роботи. Таким чином, можна прослідкувати стійку тенденцію до втрати професійної ідентичності – за різних причин більша частина молоді відмовляється працювати за обраною спеціальністю, не включає у майбутню перспективу професійні цілі. Тільки тридцять відсотків опитуваних ідентифікують себе з обраною спеціальністю і виставляють конкретні цілі для подальшої професіоналізації. На стадії реального вибору

підтверджується факт попередньої малосвідомої приналежності до майбутньої діяльності, відбувається заміна намічених цілей новими, що негативно позначається на професійному рості – фактично анулюється весь попередній етап професійного навчання.

Тривожними виявились відповіді на останнє запитання в опитуванні: ще не знають, чим будуть займатись 60 відсотків опитуваних (72 респонденти), хочуть працювати 30 відсотків (36 респондентів), та хочуть оволодіти іншими спеціальностями (продовжувати навчання) – 10 відсотків (12 респондентів). Головною тенденцією тут постає невизначеність як в особистому так і в професійному аспекті, відсутність у значної частини респондентів конкретних життєвих цілей та планів, що призводить до відстрочування встановлення професійної ідентичності.

Молодість – це вік вирішального професійного самовизначення, що характеризується початком професійно-трудової діяльності. Саме у цей період зростає значення об'єктивних обставин, що впливають на свідомість людей, зокрема взаємодії між ціннісними орієнтаціями і різними формами соціальної практики. По мірі більш глибокого знайомства з професією у деякої частини молоді відбувається зміна минулих уявлень, переоцінка свої сил, здібностей інтересів і можливостей. Лише усвідомивши найголовніші життєві цілі та перспективи, почувши «голос свого серця» - людина навчається робити оптимально-правильні життєві вибори, що за будь-яких обставин зберігатимуть свою цінність, будуть актуальними і сприятимуть професійному розвитку у ході життя.

Висновки:

1) Формування професійної ідентичності складний, розтягнутий у часі психологічний процес, що пов'язаний із формуванням цілей, цінностей, переконань щодо вибору професії та наступної професійної діяльності.

2) Процес вибору професії проходить через певні стадії. Вступ юнака до вузу співпадає у часі з стадією попереднього вибору професії, що значно посилює ризик помилки у ході життєвого вибору.

3) Під час навчання відбувається перехід юнака на якісно нову стадію вибору професії – реального вибору, що зумовлює критичне переосмислення обраної спеціальності. Простежується тенденція небажання працювати за обраним фахом, формування цілей щодо здобуття іншої спеціальності – фактично відбувається помилка у виборі професії. Це негативно впливає на розвиток професійної ідентичності – відтягуючи в часі її становлення, та продукує особливий, соціально незрілий тип особистості, яка вчасно не розпочинає трудову діяльність.

4) Саме максимально свідомий вибір на початку вступу у вуз дозволить зменшити наслідки нерозважливого професійного вибору та максимально продуктивно використати життєвий час навчання у вузі як період позитивного формування професійної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д.Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська та ін.. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
3. Лисовский В.Т. Личность студента / В.Т. Лисовський. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. – 184с.
4. Мороз А.Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза/ А.Г. Мороз // Психологические и социально психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973.
5. Основи практичної психології /В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін..: Підручник. – Вид.2-е, стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536с.
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460с.
7. Ценностные ориентации чехословацкой молодежи: Научн. – аналит. обзор / АН СССР. ИНИОН; Подгот. Ю.А. Щербакова. – М., 1987. – 34с.
8. Marcia J.E. Ego-identity status : Relationship to change in Self- esteem, " general maladjustment" and authoritarism. Jornal of Personaliti. V. 38. 1970 . - №2 . P. 249-268.

Резюме. *В статье рассмотрены проблемы сознательного профессионального выбора в ходе жизненного самоопределения, особенности формирования профессиональной идентичности в юношеском возрасте.*

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, идентичность*

Summary. *In the article the problems of conscious professional choice are considered during vital self-determination, feature of forming of professional identity in youth age.*

УДК 159.923.2

Н.В.КОРЧАКОВА

ПРОГНОСТИЧНА ФУНКЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОСПРИЙНЯТТЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА

Резюме. *Стаття присвячена вивченню прогнозування студентами своєї майбутньої кар'єри, динамічних аспектів професійного становлення, аналізу ціннісних установок у сфері побудови професійного шляху.*

Ключові слова: *професійна кар'єра, професійне становлення, кар'єрний ріст, професійна ідентичність, професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Однією з важливих функцій вищої школи є формування первинних основ професійної ідентичності. Саме у процесі вузівського навчання у свідомості молодої людини складається образ професійної кар'єри. Від його цілісності та адекватності значною мірою залежить як перебіг первинної професійної адаптації, так і ціннісні та змістові компоненти подальшого професійного становлення. Тому психологічні аспекти професійної кар'єри повинні інтенсивно відпрацьовуватися зі студентами, забезпечуючи формування у них зрілих професійних уявлень

Професійна кар'єра визначається у психологічній науці як система суб'єктивних уявлень і переживань особистості щодо свого трудового майбутнього**,** очікувані шляхи самовираження і задоволення працею. Мова йде про особистісний аспект кар'єри, який передбачає розгляд цього явища з позиції суб'єкта, розкриваючи особливості бачення кар'єри її діячем.

Зазначена проблема почала інтенсивно вивчатися з другої половини минулого сторіччя. Оскільки у її розробці прийняли участь дослідники з різних галузей пізнання, виникло багато визначень сутності поняття. Основними лініями аналізу явища стали сутнісні особливості професійної діяльності, закономірності професійного росту, детермінація успішності професійної кар'єри процесами особистісного становлення. Особливу увагу вчені зосереджують на вивченні факторів мотивації, що детермінують просування, формування і розвиток кадрів, а також навиокремленні сукупності особистісних характеристик, що забезпечують ефективну професійну кар'єру. Даній проблематиці присвячені роботи Белецького Н.П. [1], Деркач А.А [2], Маркової А.К. [3], Пряжнікова Н.С. [5], Ткач Д. А. [6] Філіппова Ф.Р. У той же час слід визнати, що питання прогностичного бачення суб'єктом свого професійного шляху і кар'єрного росту на етапі початкової професіоналізації ще вимагає подальшого аналізу. Пошуки у цій сфері сприятимуть інтенсифікації процесів професійного становлення майбутніх фахівців. Усвідомлення студентами свого майбутнього професійного Я є важливим показником особистісного розвитку.

Мета даного повідомлення – проаналізувати уявлення студентів про особливості та закономірності свого кар'єрного росту. У дослідженні приймали участь студенти 4 курсу психолого-природничого факультету РДГУ. Загальний обсяг вибірки – 30 представниць жіночої статі.

У досліджені використовувалися наступні методики: методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана), методика діагностики мотивації на досягнення та уникання невдач (Т.Елерса), десятибальна шкала значущості кар'єрного росту.

Враховуючи специфіку вибірки (майбутні психологи), своє дослідження ми розпочали з аналізу розуміння студентами сутності кар'єри та кар'єрного росту. Обстеження показало, що значна кількість респондентів при трактовці даних понять звужує їх змістові характеристики. У їхньому розумінні рух у кар'єрі це лише посадові просування. Сприймаючи дану ідею лише у цьому вузькому розумінні, студенти тим самим збіднюють Я-концептуальні програми щодо перебігу свого майбутнього професійного життя. Зіставлення прогностичних ідей щодо професійного становлення показало, що у свідомості майбутніх психологів більш чітко сформовані уявлення про професійну кар'єру і менш реалістичні щодо посадової та статусної лінії кар'єрного розвитку.

Як відомо, кар'єрний ріст має декілька ліній реалізації. До основних можна віднести: набуття професійної компетентності; отримання соціального визнання у професійній діяльності, присвоєння загальновизнаних статусів і нарешті - просування працівника по сходинках службової ієрархії. Інакше кажучи стратегії кар'єрного простору включають як професійні та посадові компоненти, так і статусні та монетарні. Крім того кар'єра включає як внутрішні диспозиційні характеристики, так і поведінкові. Таким чином, у вітчизняній психологічній літературі "кар'єра", у широкому змісті, визначається як загальна послідовність етапів розвитку людини в основних сферах життя, яка виявляється у динаміці соціально-економічного положення, статусно-рольових характеристик, форм соціальної активності особистості; як індивідуальний трудовий шлях людини; як єдність двох кар'єрних процесів – професійної і посадової кар'єри. У вузькому змісті "кар'єра" пов'язується з динамікою положення й активності особистості у трудовій діяльності, з послідовністю посад, які займає працівник у одній організації, як швидке просування індивіда, вгору по посадових або професійних сходах у певному виді діяльності [2]. Повноцінна кар'єра - це збалансоване співвідношення процесів розвитку самості та її соціальних статусів.

Оскільки змістові характеристики кар'єри мають суттєві відмінності, ми спробували проаналізувати прагнення студентів до різних видів кар'єрного зростання. Ми передбачали, що наявність монетарної спрямованості може ускладнювати процеси професійної ідентичності майбутніх психологів або ж взагалі викликати її деформацію. Отримані результати підтвердили наші припущення. Частина випускників університету зазначала, що не бачать себе у психологічній професії, тому планують реалізовувати себе у інших виробничих сферах, зазначаючи при цьому, що основною причиною прохолодного ставлення до майбутньої професії є низький розмір заробітної плати.

Вивчення позицій студентів, щодо реалізації у їхньому житті таких видів кар'єри як кар'єра впливу, кваліфікації чи статусу показало, що студенти гуманітарних спеціальностей не виявляють особливих прагнень щодо реалізації управлінських стратегій. Не зважаючи на те, що професія психолога вимагає розвитку у особистості певної міри домінантності і впливовості, випускники вузу не виявляють особливих прагнень, щодо реалізації своїх знань і вмінь на посаді керівника. На нашу думку, ігнорування такої лінії професійного розвитку як побудова кар'єри впливу пов'язане з відсутністю належного рівня знань щодо структури професійної діяльності та переліку посад працевлаштування. Цікавим є той факт, що при декларуванні можливих ліній професійного становлення студенти не розглядають перспективу відкриття власної справи: створення психологічних центрів, консультаційних чи діагностичних служб. Не звучить і сама ідея спеціалізації за певною лінією професійної діяльності. Єдиним елементом даного процесу є схильність більшості випускників працювати у сфері психолого-педагогічного консультування. Дані установки зумовлені специфікою підготовки психологів у структурі гуманітарних університетів, особливістю баз практик, де формуються первинні професійні уміння і навички. Так більше половини опитаних (56 відсотків) бачать себе працівниками навчально-виховний та загальноосвітніх закладів.

Результати опитування показали, що значна частина респондентів не орієнтовані на кар'єрний ріст. На нашу думку, це пояснюється гендерною специфікою вибірки. У дослідженні приймали участь представники жіночої статі. Більшість з них виявляли чітку орієнтацію на створення сім'ї та народження дітей. За цих умов робота і кар'єрний ріст відходять на другий план. Підтвердженням цього є відповіді, що були отримані за допомогою запитання «Наскільки для вас є важливим кар'єрне зростання?». Лише третина респондентів вказує на особистісну значущість професійного росту. Вони змогли б пожертвували інтересами власної сім'ї заради самореалізації у професійній сфері. Решта опитуваних вважають, що професійне життя перш за все повинно успішно складатися у представників чоловічої статі. Респонденти зазначали, що народження і виховання дитини на певний час призупинить їх професійний ріст і відповідно знизить шанси у реалізації кожної із ліній успішної кар'єри. З даними позиціями можна цілком погодитися, оскільки кожна людина, плануючи майбутнє, керується перш за все своїми потребами та враховує соціокультурні стандарти та соціально-економічні умови. Кар'єрна динаміка при цьому поєднує як зміст процесу, так і образ його результату, як особливості розвитку людини у соціальному просторі, так і форми цього розвитку.

У ході дослідження респондентам було запропоновано також оцінити важливість досягнення кар'єрного росту за допомогою десятибальної шкали. Для аналізу результатів шкала була поділена на три рівні значущості: високий, середній, низький. Як показало дослідження, для двадцяти відсотків респондентів досягнення професійного зростання виявилося

малозначущою цінністю. Зазначимо, що при аналізі враховувалися позиції лише тих студентів, які виявили бажання після завершення навчального закладу працювати у галузі психології. Дану тенденцію можна пояснити тим, що для багатьох людей цікавою є процесуально-операційна сторона професійної діяльності, а не лише її рівневі характеристики.

Динамізм сучасного соціально-економічного простору викликав до життя принцип навчання упродовж всього періоду професійної діяльності. Цю закономірність усвідомлює більшість учасників дослідження. Вони зазначають, що важливою лінією професійного становлення і успішної кар'єри буде продовження навчання. У той же час п'ята частина учасників дослідження (20 відсотків) задекларували незрілі позиції у даному питанні. Вони вважають, що у подальшому їм не потрібно буде здійснювати інтенсивні програми навчання. Зазначимо, що дані студенти-випускники обізнані з існуванням різних інноваційних форм професійного позавузівського навчання, але не розглядають участь у цих програмах як шлях власного особистісного і професійного розвитку. Як виявилося у подальшому, саме ця частина вибірки виявляє невпевненість щодо реалізації себе у сфері психології. Відсутність основ професійної ідентифікації у цих молодих людей поєднується із відсутністю чітких уявлень щодо інших шляхів професійного становлення. Відкидаючи можливість реалізувати себе за лінією первинного професійного вибору, вони не мають бажання навчатися за іншою спеціальністю. У цьому випадку можна говорити не лише про професійну незрілість, але й про особистісний інфантилізм молодої людини.

Проаналізувавши отримані результати, можна стверджувати, що при виборі професійної лінії більшість молодих людей прагне, щоб професійна діяльність приносила їм задоволення, щоб вони могли якнайповніше самореалізуватися у цій сфері. Як показало обстеження, вони мають чітке уявлення про свою професійну діяльність, знають свої професійні обов'язки, умови праці. Оскільки обстеження проводилося зі студентами четвертого курсу частина з них уже визначилися з майбутнім місцем роботи. Більша половина респондентів вважають професію психолога соціально важливою, престижною і перспективною. Наявність даних ціннісних установок свідчить про сформованість позитивних основ професійного становлення. У той же час ми змушені визнати, що не всі студенти висловлюють готовність працювати у майбутньому за обраною спеціальністю. Основними причинами відмови є: нестача робочих місць та низька заробітна плата. Інакше кажучи ми зустрілися з низьким рівнем професійної мотивації. Оскільки трудова мотивація є важливим фактором розвитку кар'єри ми спробували простежити особливості мотиваційних процесів у наших респондентів.

Проаналізувавши результати, що були отримані за допомогою методики діагностики особистості на мотивацію досягнень (Т.Елерса), можна сказати, що середній та високий рівні мотивації до успіху представлені у наших респондентів майже рівноцінно. Можна прогнозувати, що у майбутній професійній діяльності вони виявлятимуть упевненість, готовність брати на себе відповідальність у проблемних ситуаціях, вони зорієнтовані на досягнення успіху у трудовій діяльності, а не уникання невдач. Даний факт можна підтвердити результатами що були отримані за допомогою методики «Мотивація до уникнення невдач». Особи, що мають високий і дуже високий мотив до успіху мають середній рівень мотивації уникнення невдач. А респонденти, що мають високий рівень мотиву уникнення невдач мають середній рівень мотиву до успіху.

Висновки. Професійне становлення – складний, динамічний процес, що має багато ліній формування. Одним з важливих його напрямків є розвиток когнітивної складової кар'єрного росту. Правильні уявлення про особистісний шлях в професійному житті, кар'єрну стратегію особистості мають унікальну значущість на кожному з етапів трудового життя, включаючи і період первинного формування професійної ідентичності у процесі вузівського навчання. Прогностичні уявлення на майбутнє, як особистісні аспекти кар'єри, виступають основою навчальної мотивації студента. Науковці, що досліджують проблеми кар'єри, у своїх працях вивчали умови оптимального професійного росту, фактори мотивації, що детермінують просування по службовим сходах, формування і розвиток кадрів, виділення сукупності їх особистісних характеристик, що забезпечують ефективну професійну кар'єру.

Як показало дослідження, студенти мають різні за повнотою і спрямованістю уявлення щодо подальшого професійного життя. Найбільш чітко у майбутніх психологів звучить ідея щодо горизонтального виміру кар'єрного росту. Студенти зорієнтовані на кваліфікаційну кар'єру, що забезпечуватиме професійне зростання та рух за розрядами тарифної сітки відповідної професійної діяльності. У той же час статусна і посадова вертикальні лінії кар'єри у позиціях студентів чітко не виявляються. На нашу думку, це зумовлено як специфікою майбутньої професії, так і недостатньою поінформованість студентів, щодо напрямків самореалізації у світі психологічних професій. Зазначимо, що монетарний вектор професійного росту у межах обраної професії студентами не розглядається. На їхню думку, підвищення рівня матеріальної винагороди можливе лише за межами професійного життя практичного психолога.

Оскільки студенти не виокремлюють таких шляхів кар'єрного росту як відкриття власної справи; чіткої спеціалізації у сфері надання психологічних послуг; поєднання психологічного супроводу з наданням послуг юридичного, педагогічного, споживчого спрямування, тобто руху у напрямку транспрофесіоналізації, вважаємо за доцільне інтенсифікувати розвивальні програми внутрішнього розвитку особистості майбутнього психолога та його уявлень про можливості зовнішнього руху в освоєнні соціального простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белецкий Н.П. Менеджмент. Деловая карьера / Н.П. Белецкий – Мн.: Выш. шк., 2001. – 302с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5.Кн. 1: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А..Деркач - М.: Изд-во РАГС, 2000. - 391 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова .- М.: Изд-во Знание, 1996.-308 с.
4. Поляков В.А. Технология карьеры / В.А.. Поляков - М.: Изд-во Знание, 1995.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Пряжников Н.С.- Введение в профессию "Психолог": учебно-методическое пособие. - 2-е изд., стереотип. - М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЕК", 2003. - 463с
6. Ткач Д. А. Профессиональная карьера современной молодежи / Ткач Д. А.- Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.03 Саратов, 2004.

Резюме. *Статья посвящена изучению прогнозирования будущими психологами своей профессиональной карьеры, освещению динамических аспектов профессионального становления, анализу ценностных установок в сфере профессиональной самореализации.*

Ключевые слова: *профессиональная карьера, профессиональное становление, карьерный рост, профессиональная идентичность, профессиональная компетентность.*

Summary. *This article is devoted to research of students' representations about their future career, covering the dynamic aspects of professional development, analysis of attitudes in the sphere of professional self-realization.*

Key words*: career development, professional identity, professional competence.*

УДК 159.9:331.54 **Р.С. КУЛАКОВ**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. *У статті аналізується проблема становлення профідентичності особистості як процесу її самореалізації у відповідній професійній площині. Розкриваються питання професійної придатності і професійної готовності особистості, джерела формування професійної ідентичності.*

Ключові слова: *професія, професійна ідентичність, професійна придатність, професійної готовність, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. У вітчизняній науковій літературі термін «професія» вживається в різних значеннях. Є.А.Клімов розуміє під ним спільність людей, зайнятих у певній сфері діяльності, галузі праці; працю, процес діяльності у певних сферах життєдіяльності людини; якісну визначеність людини, що включає відповідні вміння, знання, досвід, особистісні якості. В.Д.Брагіна доповнюючи дані визначення вважає, що професія є не тільки сукупністю трудових дій людини, але і її соціальною позицією. Професії описуються не тільки в термінах, що виражають властиві їм властивості, тобто обов'язки, вміння, навички, а й у таких характеристиках, як престиж, рівень необхідної освіти, матеріальний достаток, соціальна вагомість праці, привілегії тощо [1; 3].

Поняття «професія» та «профідентичність» пов'язані певним чином. Н.С.Пряжніков вважає, що професія визначає змістові характеристики профідентичності, забезпечуючи «морфологію» професійної діяльності і професійної спільноти, тим самим структуруючи «діапазон маневру в межах виконуваної та освоюваної діяльності» залишаючи можливість для різних варіантів самореалізації всередині професії як групи споріднених спеціальностей [4].

Становлення профідентичності в рамках певної професії можливе при виконанні трьох умов: прецедентної (наявність абсолютно подібних або схожих елементів у відповідній професії (власне ідентифікація); інтердиктивної (наявність інших елементів, що належать до іншої професії (власне відчуження); юстиціальної (наявність транслятора інформації про існування різних професій (можливість відрізняти одну від іншої).

Реалізація цих умов сприяє формуванню професійно-диференціюючих ознак ще в процесі професійної підготовки. Однак професія як передумова становлення профідентичності не має таких виражених природних диференціюючих ознак, як, наприклад, стать для статевої ідентичності, етнос - для етнічної. У зв'язку з цим спостерігається значимість внутрішньої роботи з виділення цих ознак, а з іншої сторони, зростає роль інших людей, які б помічали ці ознаки і визнавали їх. Крім того, на відміну від статі та етносу, професія передбачає спеціальну цілеспрямовану, суспільством організовану підготовку і виконується за певну винагороду. Ні стать, ні етнос не передбачають вирішення проблеми ідентичності у зв'язку з такими категоріями, як придатність або готовність.

Вирішення проблеми профідентичності як самореалізації людини у професійній площині пов'язане з питаннями професійної придатності і професійної готовності. Властивість «придатність» відрізняється тим, що може стосуватися лише конкретної ситуації, що обов'язково включає два компоненти: «дана людина» і «дана спеціальність». Властивість «професійна придатність» не притаманна людині як такій. Профпридатність - це взаємна відповідність даної людини в даній сфері застосування її сил в даний час. Професійно придатні якості утворюють дещо ціле, систему: громадянські якості, ставлення до професії, праці, інтереси і схильності, дієздатність, спеціальні здібності, навички, звички, знання, досвід.

Оцінка рівня професійної готовності людини до певного виду трудової діяльності, за даними цілого ряду досліджень (В.Г.Асєєв, І.К.Кряжева, К.М.Гуревич, М.П.Будякіна, А.А.Русалінова, Є.А.Клімов та ін.), повинна ґрунтуватися з урахуванням наступних критеріях: задоволення працею і взаємовідносинами в колективі, успішність в оволодінні професією чи успішність в роботі; психофізіологічна «ціна» праці. У якості ознак готовності людини до професійної діяльності можна також розглядати, на думку Є.А.Клімова, ступінь сформованості у неї основних психічних регуляторів діяльності: «образ об'єкта» (суб'єктивний образ професії); «образ суб'єкта» (образ «Я»-самосвідомість), «образ суб'єктно-суб'єктних і суб'єктно-об'єктних відносин» (професійна самосвідомість) [3].

Є.М.Іванова зазначає, що вивчення вищеозначених ознак здійснюється за наступними показниками: знанням, мірою їх усвідомлення в соціальному і особистісному сенсі, можливості їх застосування при вирішенні професійних задач, рівня професійної самосвідомості, функціональному стану [2].Співставлення професії, профідентичності, профпридатності і професійної готовності можливе в координатах людської активності:

- професія відповідає рівню зовнішньої активності і представляє професійну (звичайну) зайнятість чимось;
- профідентичність відповідає рівню внутрішньої активності, тобто виявляється в особистісній значимості професійної активності для людини;
- профпридатність і професійна готовність відповідають формам прояву активності, при цьому профпридатність є нижчою формою активності, так як для її визначення потрібно виявити ситуативно обумовлені професійно-диференціюючи ознаки, а професійна готовність є вищою формою активності, так як для її визначення потрібно виявити свідомо обґрунтовані професійно-диференційовані ознаки.

Професія являє собою соціально-об'єктивну частину професійного континууму людської активності, профпридатність і профготовність – формальні реальності, профідентичність – неформальну, смислову, суб'єктивну реальність. У цьому сенсі професія і профідентичність пов'язані каузальною залежністю як причина і наслідок, а профпридатність і профготовність об'єднані з профідентічністю актуальною залежністю як похідні тієї частини професійної реальності, яка пов'язана:

- з результативністю спеціальної підготовки (профпридатність перевіряється на початку, профготовність в кінці);

- певною оплатою за виконувану роботу (профнепридатні і профнеготові або залишають професію, або належать до низько оплачуваних професій);
- домаганнями на певний соціальний статус (профпридаті і професійноготові претендують на краще статусне положення).

Професійна ідентичність пов'язана з цими параметрами професії непрямим чином, опосередковано, найбільший зв'язок професійної ідентичності спостерігається, на нашу думку, з моральними професійними орієнтирами, що виражаються у відчутті суб'єктності своєї праці, відповідальності за неї і в переживанні власної професійної самоефективності.Результати роботи людини багато в чому залежать від ступеня позитивності її самооцінки. Сучасна експериментально наука дозволила розвинути і конкретизувати цю думку, виявивши і описавши феномен особистісної самоефективності, психологічну сутність, якої становить упевненість людей у своїх можливостях мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля на здійснення професійної діяльності. У даний час в теорії та практиці професійного розвитку дедалі більше відчувається необхідність нового осмислення сутності і сенсу праці конкретних професіоналів, специфіки професійного самовизначення, на перший план все більше постають проблеми, пов'язані зі становленням професійної ідентичності.

Професійна ідентичність – психологічна категорія, яка відноситься до усвідомлення своєї приналежності до певної професії і до певної професійної спільноти. Професійна ідентичність детермінована професійним спілкуванням і професійним досвідом, репрезентується за допомогою мовних засобів через образ «Я». З нашої точки зору, професійна ідентичність – по суті, аспект специфічної інтеграції особистісної та соціальної ідентичності в професійній реальності. У даному контексті основою її становлення є самосвідомість особистості. Виконавчим механізмом є процеси ідентифікації-відчуження. Професійна ідентифікація – це об'єктивна і суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, які обумовлюють професійними характеристиками особистості. Зворотний процес, пов'язаний з об'єктивним та суб'єктивним відкиданням цієї єдності і відокремленням професійних характеристик особистості, є професійним відчуженням або професійним відокремленням.

Образ «Я» є способом вираження професійної ідентичності. При цьому слід мати на увазі, що професійна ідентичність не зводиться власне до професіоналізму – психологічної категорії, об'єктивними ознаками якої є стан мотиваційної і операційної сфери, і може не збігатися з об'єктивними і суб'єктивними показниками професіоналізму. Якщо розуміти професіоналізм через вираженість мотиваційної і операціональної сфери людини, то його слід включати в якості складової частини професійної ідентичності, але якщо розглядати професіоналізм у контексті особистісного самовизначення і життєвих перспектив, то поняття «професіоналізм» і «професійна ідентичність» виявляються цілком співвідносними [7].

Професійну ідентичність не можна зводити тільки до формальної професійної самопрезентації, що визначається характеристиками професійної ідентичності, крім тотожності, визначеності і цілісності, виділяють характеристики позиційності, рефлексивності і відповідності. Більш того, в сучасному світі зовнішні професійно-диференціюючі ознаки є «розмитими» внаслідок процесів уніфікації та стандартизації професійної діяльності, тому на перший план для досягнення справжньої професійної ідентичності постають ознаки внутрішнього плану - позиційність, відповідальність і рефлексивність.

Професійна ідентичність має різні джерела формування. Одними з них є об'єктивні межі професійної ідентичності, які визначаються нормативними державними документами про освіту. У даному випадку, ключовою складовою професійної ідентичності є професійна обізнаність, з іншої сторони - необхідність розробки професіограм особистісних якостей професіонала, тобто в становленні професійної ідентичності певну роль відіграє виражений особистісний радикал. Свою роль у становленні професійної ідентичності відіграють певні очікування і переваги, певні ідеальні образи обраної професії та бачення себе у ній.

Утвердженню переживання професійної ідентичності сприяє визнання індивіда оточуючими в якості професіонала. У цьому випадку складовою професійної ідентичності виступає професійна самопрезентація. В якості професійно диференціюючих ознак у цьому процесі виділяють: володіння певною термінологією, використання певної професійної лексики, цінності та норми, професійні міфи, професійно важливі якості фахівця, професійні навички та розуміння, професійні прикмети, в деяких випадках професійний інструментарій [6].

Крім зовнішніх джерел формування професійної ідентичності можна виділити внутрішні джерела становлення професійної ідентичності:

- емоційно-позитивний фон, що забезпечує отримання первинної і подальшої інформації про власну професію;
- позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності;
- емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти;
- успішне засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності.

Загалом становлення професійної ідентичності визначається:

- мірою відповідальності, яку фахівець готовий на себе взяти, співвідношення процесуальної і цільової активності;
- рівнем особистісного і «технологічного» розвитку;
- характером вираженості і самоприйняття екзистенціального і функціонального «Я»;
- сильною мотиваційною готовністю себе до реалізації у певній професійній площині, до входження в професійну спільноту, до постійного самопізнання і розвитку своєї особистості, образу «Я».

До найбільш вагомих процесів становлення професійної ідентичності можна віднести:

виховання у відповідності зі сформованими традиціями в сім'ї і найближчому оточенні;

- отримання інформації про професійну приналежність оточуючих;
- отримання інформації про особливості різних професій та її оцінювання;
- формування образу професії, який, можливо, багато в чому залежить від емоційного забарвлення отриманої інформації.

В якості узагальненої детермінанти становлення професійної ідентичності в сучасних умовах можна назвати інформаційно насичене навколишнє середовище, з якого можна отримати уявлення про об'єкт і суб'єкт праці, його цілі й завдання, способи отримання освіти або придбання необхідних навичок, вимоги до професії та інше, тобто слід визнати пріоритет зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі.

В.І.Слободчиков, Ісаєв Є.І. у своїх працях виділяють характерні риси людей своєї професії та інших, які свідчать про професійну самоідентичність. Однак, дані науковці зазначають, що професійну ідентичність можна формувати, професійна

ж самоідентичність досягається. Можна забезпечити чистоту зовнішніх джерел формування професійної ідентичності; не можна сформувати професійну самоідентичність, можна лише створити умови для її здобуття [5].

Можливе виникнення помилкової професійної ідентичності, побудованої на основі спільності престижу професії, елітарності професійних груп, суперорігінального функціонального «Я». У цих випадках внутрішні ресурси профідентичності залишаються незадіяними, весь упор зроблений на зовнішній аспект.

У психологічному сенсі, за Е.Еріксоном, при становленні професійної ідентичності людина проходить ті самі етапи, що й при соціалізації, - довіру, автономію, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграцію. В остаточному варіанті професійна ідентичність формується тільки на досить високих рівнях оволодіння професією (на нашу думку, приблизно до 30-35 років) і виступає як стійке погодження основних елементів професійного процесу. Отже, професійна ідентичність структурується смислами, хронотопами, цінностями і прототипами, в динамічному аспекті – її «будують» персоналізація, самовизначення, самоорганізація і рефлексія, характеризують тотожність, визначеність і цілісність, доповнюють картину позиційність, рефлексивність і відповідальність [9].

Проте уточнимо уявлення про зміну профідентичності. Повна зміна професійної ідентичності можлива і навіть досяжна для дорослої людини за відносно короткий проміжок часу при зміні самооцінки та рівня домагань особистості. Відштовхуючись від традиційних уявлень про соціальну ідентифікацію та відчуження, можна сформулювати визначення професійної ідентичності та відчуження. Професійна ідентифікація – це об'єктивне та суб'єктивне переживання єдності з професійною групою, справою, що обумовлено професійними характеристиками (норми, ролі, статуси) особистості. Зворотній процес, пов'язаний з об'єктивним та суб'єктивним відторгненням цієї єдності і втратою професійних характеристик особистості, є професійним відчуженням.

Висновки.Ідентичність розглядають як самореферентність – на основі переживання унікальності свого буття і неповторності особистісних якостей, при наявності своєї приналежності до соціальної реальності у формі конкретних життєвих ситуацій і відносин. В свою чергу професійна ідентичність є результатом процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти, що виражається через когнітивно-емоційно-поведінкові самоописи «Я». Професійна ідентичність звернена у сьогодення і майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи : автореф. дис.... канд. психол. наук /В.Д.Брагина. – М, 1976.
2. Иванова Е.М. Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров / Е.М.Иванова // Вестник МГУ. Серия 14. - 1989. - № 3. - С. 13-20.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А.Климов. - Ростов-на-Дону, 1996.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С.Пряжников. - М.-Воронеж, 1996.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М., 1995.
6. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности // Этническая психология и общество / Т.Г.Стефаненко. - М., 1997.
7. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б.Шнейдер. - М., 2001.
8. Шнейдер Л.Б. Реконструкция идентичности: структурный и динамический аспект // Развитие личности / Л.Б.Шнейдер. - 2000. - № 2. - С. 44-69.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / Э.Эриксон. – М, 1996.

Резюме. *В статье анализируется проблема становления профидентичности личности как процесса ее самореализации в соответствующей профессиональной сфере. Раскрываются вопросы профессиональной пригодности и профессиональной готовности личности, источники формирования профессиональной идентичности.*

Ключевые слова: *профессия, профессиональная идентичность, профессиональная пригодность, профессиональная готовность, профессиональное самоопределение.*

Summary. *This article analyzes the problem of becoming profidentychnosti personality as a process of self-realization in professional plane. The publication details the issue of professional life and professional readiness of the individual, sources of professional identity.*

Key words: *profession, professional identity, professional competence, professional commitment, professional self-determination.*

УДК 159.9:378.14.011.31

Л.В. ЛУК'ЯНИК

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОУКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ

Резюме. *Стаття присвячена аналізу психолого-педагогічних факторів, які впливають на готовність майбутніх учителів до формування лінгвоукраїнознавчої компетенції школярів.*

Ключові слова: *психолого-педагогічні фактори, компетенція, компетентність.*

Постановка проблеми. Після декларації в Конституції України української мови як державної у законодавчих актах «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті», Державних стандартах базової та початкової освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) та Концепції мовної освіти наголошується на потребі формування національно свідомої особистості, яка відзначається високою культурою спілкування, усвідомленим ставленням до української (рідної) мови та мовленнєвою компетенцією у різних сферах спілкування.

Комунікативний підхід або стратегія навчання чи концептуальний напрям передбачає оволодіння правилами україномовного спілкування. Комунікативною лінією змісту навчання передбачено формування в учнів навичок усного і писемного мовлення, оволодіння культурою оформлення цих двох форм спілкування в різних життєвих ситуаціях. Питання компетентнісного підходу в сучасній освіті сьогодні набуває все більшої актуальності, тому що вузловим завданням реалізації означеного напряму є формування навчальних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичними засадами нашого дослідження виступили теорії комунікативної діяльності (Л.Виготський, Д.Ельконін, І.Зимняя, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Потебня, С.Рубінштейн, О.Синиця). Саме ці вчені досліджували психологічні аспекти проблеми формування комунікативної особистості.

Загальнопсихологічні теорії комунікативної діяльності викладені у роботах психолінгвістів (Л.Виготський, П.Гальперін, Г.Ейгер, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтьєв А.Лурія, А.Маркова, Л.Щерба). Зокрема у працях О.Леонтьєва викладено умови ефективного забезпечення розвитку усного та писемного мовлення учнів.

Метою статті є: з'ясування впливу психолого-педагогічних факторів, які впливають на готовність майбутніх учителів щодо формування лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів ЗНЗ.

Завданнями статті вважаємо за доцільне:

- простеження історії становлення та розвитку поняття «компетенція» та «компетентність», наукове обґрунтування сутності феномену «лінгвоукраїнознавча компетенція»;
- уточнення сутності термінів «компетенція» та «компетентність», доведення їх нетотожності;
- з'ясування психолого-педагогічних факторів, які впливають на підготовку майбутніх учителів до формування лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів ЗНЗ.

У психолого-педагогічній літературі існують різноманітні трактування понять «компетенція» та «компетентність». У словнику іноземних слів розкрито зміст поняття «компетентний: competence (англ.) – здібність, competens (лат.) здібний, відповідний та competent (франц.) – компетентний, правомірний» [12: 295]. У словнику іншомовних слів подається таке тлумачення лексичного значення слова «компетенція» – це «коло питань, у яких дана особа має знання, досвід» [11 :431].

У тлумачному словнику є таке трактування понять «компетенція» та «компетентність»:

Компетенція – добра обізнаність з якимось конкретним колом питань.

Компетентний – обізнаний, який має достатні знання, повноваження [5 : 445].

У новому тлумачному словнику розкривається поняття компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь; а «компетентний» – який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, який має достатні знання в конкретній галузі [8]. Компетенція є якісним продуктом сукупності знань, досвіду, умінь та здібностей, що сприяють ефективному вирішенню питання у певній діяльнісній сфері.

У російській методичній літературі зустрічаємо трактування сутності термінів «компетенція» та «компетентність», розкрите В.Краєвським та А.Хуторським. Слово «competentia» (з лат.) означає обізнаність з колом питань, а компетентність – володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній.

У становленні та історичному розвитку терміну «компетенція» умовно можна виділити 3 етапи:

І етап (1960-70-ті р.р.) – перша поява в літературі термінів «компетенція» та «компетентність». В основі досягнення високого результату компетентності закладено діяльнісний рівень. Диференційовано поняття широких (життєвих компетентностей) та предметних або галузевих компетентностей;

ІІ етап (1970-90-ті р.р.) – плідний період у розвитку ключових компетентностей. Джон Равін у праці «Компетентність в сучасному суспільстві» перераховує понад 39 компетентностей;

ІІІ етап (кінець 80-их – початок 90-их р.р.). Визначено чітке спрямування компетенцій у державних документах та матеріалах міжнародних організацій, де зазначено основне коло компетенцій: це знання, уміння та цінності особистості. Вивчаючи багатопланову та різнобічну специфіку компетенцій, дослідники виділяють у системі компетентностей освіти ключові загальногалузеві (учень здобуває знання в якійсь галузі, навчаючись у всіх класах) та предметні (обізнаність з певним предметом упродовж усього навчання в середній школі).

На думку Міжнародного департаменту стандартів, для освітньої галузі компетентність означає вміння якісно виконувати якусь роботу, при цьому уособлюючи знання, уміння та навички з якоїсь галузі, досягаючи високих показників у певному виді діяльності. У науці були спроби диференціювати зміст цих понять. Так, В.Болотов та В.Суріков [4] схиляються до думки, що компетентність – це поєднання предметно-практичного, когнітивного та особистого досвідів. Зарубіжні дослідники вважають, що основу компетентнісної освіти складають три основні складові – знання, уміння, навички (В.Краєвський, Н.Кузьміна, А.Маркова, А.Хуторський, Е.Шорт). Досліджуючи професійно-педагогічні компетенції у сфері психології, Н.Кузьміна виділяє в їх структурі такі типи: диференційно-психологічну, соціально-психологічну та аутопсихологічну компетентність. О.Сидоренко доповнює зміст поняття компетентності сукупністю відповідних знань, умінь та здібностей, наголошуючи на адекватних та доступних для вирішення комунікативних завданнях [10]. Л.Петровська вважає, що розвинене спілкування містить репродуктивну та продуктивну грані. Компетентному спілкуванню характерні зовнішній та внутрішній рівні, комунікативні знання, досвід та уміння. В.Байденко по-різному обґрунтовує поняття «компетенція» та «компетентність» і наголошує на евристичному потенціалі компетентнісного підходу в освіті [1]. І.Риданова комунікативну компетентність поділяє на такі блоки: морально-етичний; соціально-психологічний; естетичний; технологічний.

Комунікативну компетентність вважають однією з ключових і трактують як уміння спілкуватися усно та писемно. До ключових також належить соціальна, полікультурна, інформаційна, саморозвитку та самоосвіти та творчої діяльності. Аналіз сутності поняття компетентності простежуємо у дослідженнях О.Савченко, яка вважає, що компетентність залежить від бажання та вміння навчатися. У спеціальній методичній літературі чітко не визначена різниця між поняттями «компетентність» і «компетенція». Ряд учених (Л.Болотов, І.Зимняя, В.Ледньов, М.Рибаков) ототожнюють ці поняття і вважають, що це взаємозв'язок між обізнаністю і діяльністю особистості. У терміні «компетенція» є суспільні ознаки, тоді як «компетентність» обумовлює рівень підготовленості особистості до певної діяльності, іншими словами – «компетентність» - це визначений обсяг знань та вмінь, встановлений комплекс вимог, якими має оволодіти суб'єкт для виконання значимих завдань. До складу мовної компетенції входять знання з лексики, фонетики, орфоепії, орфографії. Мовленнєва компетенція обумовлює оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: говорінням, читанням, аудіюванням та письмом. Мовна та мовленнєва компетенції тісно пов'язані, оскільки суб'єкт без сформованості мовної компетенції не зможе оволодіти

мовленнєвою. Проблема підготовки україномовного учня-комуніканта включає в себе формування лінгвоукраїнознавчої компетенції, яка є базисною.

На сьогодні немає єдиного усталеного підходу до поняття «комунікативна компетенція». Провідні вітчизняні вчені трактують цей термін як «мовна здатність», «комунікативна здатність», «мовленнєва компетенція» (В.Бадер, А.Богуш, М.Вашуленко, О.Хорошковська). Але найбільш точним є визначення «комунікативна компетенція», яка містить у собі основну мовну функцію – комунікативну, тобто здатність використовувати мовні знання у різноманітних ситуаціях спілкування. На думку науковців: В.Бадер, А.Богуш, Л.Варзацької, М.Вашуленка, О.Хорошковської, комунікативна компетенція розглядається як інтегративна мовна система. Мовленнєва компетенція, у свою чергу, є складовою комунікативної.

У ІІ половині ХХ століття поняття «компетентність» ототожнювали з поняттям «професіоналізм» або його складовою чи синонімом до цього слова. Усвідомлюючи нечітке визначення ключових компетенцій та змісту поняття «компетентність», І.Зимняя запропонувала поділ компетенцій на три групи:

- компетенції, що відображають ставлення людини до самої себе, як особистості;
- компетенції, що демонструють взаємовідносини з іншими людьми;
- компетенції, що пов'язані з діяльністю людини і виявляються в різноманітних формах та типах [6].

У зміст шкільної дидактики, на думку Н.Бібік, терміни «компетенція» та «компетентність» потрапили з професійної освіти. У цьому випадку «компетентність» розглядається як здатність людини успішно виконувати певну діяльність, є характеристикою суб'єкта з професійної точки зору [2]. О.Пометун уважає, що в основі компетентності – інтегрований характер поєднання знань, умінь та навичок, що дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми і завдання у конкретному виді діяльності [9].

Поняття «компетентність» розуміють ширшим за термін «компетенція», тобто спосіб дій, сукупність знань для досягнення позитивного результату в певній галузі. А.Маркова в професійній компетентності виділила особистісну, індивідуальну, спеціальну та соціальну види компетентності. На думку І.Зимньої, за допомогою комунікативного підходу можна уявити схему педагогічної взаємодії всіх зовнішніх чинників: джерело повідомлення, комунікативну ситуацію, зворотний зв’язок. [6]. Але означений підхід не розкриває внутрішньої природи та характеру взаємодії його об’єктів. Це, за словами вченої, можна здійснити на основі діяльнісного підходу.

Упродовж останніх десятиліть проблема розвитку комунікативних умінь порушувалась у працях психолінгвістів (Б.Ананьєв, М.Бахтін, М.Жинкін, І.Зимняя, П.Зінченко, О.Леонтьєв).За твердженням Н.Бібік, ключові компетентності є взаємопов’язані, так як вони демонструють оволодіння видів діяльності в комплексі [2]. Ключові компетенції пов’язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності. На думку А.Богуш, компетентність охоплює три аспекти: знання, вміння та навички. Компетенція – це процес, що зумовлює появу вмінь, дії, це взаємозв’язок між знаннями та ситуацією вирішення проблеми [3]. М.Львов під мовною компетенцією розуміє систему знань з фонетики, лексики, граматики, стилістики, яка не повинна вивчатися окремо від мовленнєвої, а виступати її теоретичною основою через аналіз і синтез текстового матеріалу [7].

Можна зробити висновок, що компетенція – це обов'язкова норма, вимога до підготовки школяра, а компетентність – це набута компетенція, це результат «надбання» учня. Якщо мати на увазі лінгвоукраїнознавчу компетенцію, то під «колом питань» є обізнаність з українознавством (звичаями, традиціями, святами) та нормами сучасної української мови в різноманітних ситуаціях спілкування, вивчення яких починається у початкових класах і поглиблюється в середній та старшій ланках освіти. Основу лінгвоукраїнознавчої компетенції складають два концентри: українознавчий та лінгводидактичний. Предметом лінгвоукраїнознавчої компетенції є аналіз словникового складу української мови на предмет виявлення лексичних одиниць національно-культурної семантики; предметом лінгводидактичної компетенції є пошук оптимальних методів, прийомів щодо активізації словникового запасу учнів нормами української літературної мови на основі опрацювання українознавчих текстів.

Отже, лінгвоукраїнознавчу компетенцію школяра визначаємо як цілісну інтегральну характеристику учня-комуніканта, який органічно поєднує в собі загальнонавчальні компетенції (фонетико-орфоепічну, лексичну, граматичну, діамонологічну та комунікативну). Результативна складова лінгвоукраїнознавчої компетенції передбачає сформованість знань, умінь та навичок з усіх видів означених компетенцій. Таким чином, лінгвоукраїнознавча компетенція є базовою складовою компетентнісного підходу в сучасній педагогічній освіті, оскільки передбачає оволодіння учнями всіх видів компетенцій – ключових, галузевих та предметних.

У психолого-педагогічній літературі зазначено, що гальмівними чинниками у поповненні активного словникового запасу школярів є психологічні фактори. На думку М.Боришевського, негативну роль у розвитку мовленнєвого словника учнів відіграє сором’язливість і бажання скоротити кількість лексичних одиниць у власному мовленні через нерозуміння значення багатьох слів. Розуміння нової інформації відбувається шляхом певного пізнавального процесу (сприймання, запам’ятовування, мислення та ін.). Необхідною складовою стійкої уваги М.Добринін уважав зосередження. Для збереження уваги, на думку вченого, потрібно, щоб інтерес мети переходив в інтерес самого процесу діяльності, щоб цей процес приносив задоволення. На думку психологів, усвідомлення процесу засвоєння інформації сприяє формуванню вмінь та навичок, які зберігаються довше і міцніше. Така осмислена робота на уроці є важливою для формування лінгвоукраїнознавчої компетенції учнів. На важливості розвитку уяви під час навчання наголошують психологи-практики: Б.Зальцман, Г.Костюк, О.Раєвський. У формуванні лінгвоукраїнознавчої компетенції уява сприяє кращому засвоєнню історичної, власне української, абстрактної лексики, полегшує відтворення і розігрування ситуативних завдань.

Згідно психологічної теорії Л.Виготського, мовлення та розуміння – це неподільні явища, формування компетенції учнів відбувається шляхом вивчення соціального досвіду, що зосереджений у культурі, історії, і т.ін. Великого значення під час вивчення мовного матеріалу А.Спіркін надавав усвідомленню та мисленню. Вивчення психолого-педагогічної та психолінгвістичної літератури дає підставу стверджувати, що проблема вдосконалення мовлення учнів надзвичайно актуальна і складна.

Недостатнє обґрунтування інформації щодо корекції мовленнєвих недоліків призводить до невміння зосередити увагу на означеній проблемі вчителями-словесниками та проводити попереджувальну роботу над помилками на уроках української мови.

Висновки. Отже, всі означені вище соціолінгвістичні та психолого-педагогічні фактори (зосередження уваги, рівень сформованості уяви та мовного чуття, пам’ять, творче мислення) є необхідними передумовами для ефективного формування

лінгвоукраїнознавчої компетенції школярів, а тому їх має знати і враховувати у своїй діяльності майбутній учитель, оскільки збагачення учнівського мовлення сприяє вихованню естетичних смаків, духовності та поваги до рідної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 14–18.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47 – 53.
3. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
4. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / авт., гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1426 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для студентов вузов, обуч. по пед. и психолог. направлениям и спец. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
7. Львов М. Р. Основы теории речи : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 248 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 305 с.
9. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. І. Пометун. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16-33.
10. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко .– СПб : Речь, 2000. – 208 с.
11. Словник іншомовних слів / ра ред. О. С. Мельничука. – К., 1985. – С. 431.
12. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дует, 1994. – 752 с.

Резюме. *Статья посвящена анализу психолого-педагогических факторов, которые способствуют подготовленности будущих учителей к формированию лингвоукраиноведческой компетентности учеников.*

Ключевые слова: *психолого-педагогические факторы, компетенция, компетентность.*

Summary. *Article is devoted to the analysis of psychology-pedagogical factors that help to form the lingvocultural competence among pupils.*

Key words: *psychology-pedagogical factors, competence.*

УДК 159.923.2

К.Є. МАРГІТИЧ

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УГРОМОВНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКАРПАТСЬКОМУ УГОРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ІМЕНІ ФЕРЕНЦА РАКОЦІ ІІ

Резюме. *Стаття присвячена розкриттю теоретико методологічних та змістових аспектів розвитку національної самосвідомості молоді в умовах вищого навчального закладу.*

Ключові слова: *національна самосвідомість, студенти, особистість.*

Постановка проблеми. Українська держава гарантує всім народам, національним групам, що проживають на її території, рівні політичні, економічні, соціальні та культурні права. Дискримінація за національною ознакою забороняється і карається за законом. Держава гарантує всім національностям права на збереження їх традиційного розселення і забезпечує існування національно-адміністративних одиниць, бере на себе обов'язок створювати належні умови для розвитку всіх національних мов і культур. Вона гарантує всім народам і національним групам право вільного користування рідними мовами у всіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання і розповсюдження інформації. Все це створює унікальні можливості для розвитку національної самосвідомості сучасної молоді.

Мета даного повідомлення розкрити теоретико-методологічні основи розвитку національної самосвідомості угромовної студентської молоді. Спостереження проводилися на теренах Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці П.

Найважливіший принцип багатонаціональної держави — вільний розвиток і рівноправне використання усіма громадянами рідних мов. Слід підтримувати вивчення мови народу, ім'ям якого названа держава, громадянами інших національностей, котрі проживають на її території, передусім молоддю. Тут йдеться не тільки про обов'язки, установлені законом, а й про важливий елемент культури міжнаціонального спілкування. Звичайно, вивчення будь-якої мови і вибір мови навчання повинні повністю ґрунтуватися на принципах демократії і добровільності. Спеціаліст, який не володіє багатствами рідної мови, не зможе досягти вагомих результатів у самореалізації своїх здібностей, то ж законодавчо вимагається від усіх громадян України володіння державною мовою, розвиненої національної (української) самосвідомості, відданості у процесі розбудови держави.

Психолого-педагогічна наука, розробляючи основи формування національної самосвідомості студентської молоді, виходить з методологічних принципів історизму, наукової вірогідності складних процесів становлення вільної, рівноправної особистості, якій притаманні риси гуманізму, високі морально-ціннісні орієнтації. Має значення також пріоритет загальнолюдських цінностей [1].

Сучасний студент повинен мати широкий політичний кругозір, сформовані уміння аналізувати події міжнародного життя, бачити своє місце в них. Це одна з необхідних рис його морального обличчя.

Виховання патріотичних, національних переконань становить невід'ємну частину формування людини нового типу і здійснюється, як правило, в комплексі з розв'язанням інших виховних завдань.Як показують наші дослідження, університети республіки нагромадили значний арсенал форм і методів національного виховання, формування національної самосвідомості, багато з них вже стали доброю традицією вищих навчальних закладів. Головні завдання виховання вирішуються в процесі вивчення курсів навчальної програми, передусім курсів гуманітарних наук. На сучасному етапі до них висуваються високі вимоги — саме ці науки повинні глибоко розкривати перед молоддю особливості гуманістичного суспільства. Йдеться, зокрема, про зв'язок глибокого вивчення теорії з виробленням практичних навичок, курс на самоосвіту, розвиток творчого мислення юнаків і дівчат, їхньої ініціативи, громадської активності, відповідальності за свої справи і вчинки.

Велике значення має зв'язок навчального матеріалу з виховною роботою. Маються на увазі не рецептурні вказівки й обмеження, а система розв'язання проблем виховання. Як свідчать результати вивчення розвитку змісту й методів виховання студентів в історико-педагогічному аспекті, у цій справі часто в 70-80-ті роки оминались гострі питання суспільного життя. Молоді намагалися прищепити стереотипи не властиві їй, які не співпадали з правдою життя (трактувався метод виховання на позитивних прикладах), заборонялося згадувати недоліки нашого життя, невирішені проблеми, культивувалося примиренське ставлення до антигромадських явищ. Є.Д. Клементьєв [2] вважає, що справжне становлення і розвиток особистості відбувається у реальних відносинах „людина-людина". Інакше кажучі, не матеріальні умови життя або принципи самі по собі формують моральні і соціальні позиції індивіда, а людські відносини, процес спілкування і діяльності, у яких відбувається зміна індивіда і оточуючих його людей. Відповідно, виховання має визначатися як загальний спосіб культурно-історичного становлення і розвитку особистості, який реалізується розгалуженим спектром найрізноманітніших форм спілкування і діяльності, у яких вона бере участь і завдячуючи яким накопичує соціальну спадщину: досвід, знання, уміння, норми і правила поведінки, цінності, культуру у цілому.

У той же час низький рівень життя, слабка забезпеченість побуту молоді викликає у неї почуття зневіри, веде до нестабільності у колективах, що негативно відбивається також на морально-етичних стосунках національного спрямування. Невипадково Верховною Радою України вживаються заходи щодо поліпшення соціально-культурних умов життя студентів. Слід пригадати, у XIX — на початку XX ст. в нашій країні існували сотні громадських організацій, комерційних об'єднань, не рахуючи приватних осіб, які вкладали кошти у розвиток народної освіти. Сьогодні з активізацією підприємництва такого типу меценатство знову стане можливим. Дієвим прикладом є наш, Закарпатський угорський інститут, який існує завдяки матеріальній підтримці сусідньої країни - Угорщини. Тут створені одні з найкращих в Україні умови для життя і навчання студентів, стимули для роботи викладачів. Завдячуючи спонсорській діяльності міст-побратимів обладнані сучасні аудиторії і кабінети. Додатково стимулюється творча робота викладачів. Та самим вузам також необхідно розгортати активну господарську діяльність, залучаючи до неї студентів.

Високі вимоги виховання диктують необхідність розвитку здібностей особи, приведення в дію всього її творчого потенціалу. Це особлива проблема, рішення якої несумісне із стандартними підходами до виховного процесу. Адекватна сучасним вимогам людина покликана органічно з'єднати в собі високий професіоналізм з принципами гуманістичної моральності. Іншими словами, спрямованість її професійної діяльності повинна відповідати фундаментальній вимозі зміцнення об'єктивних передумов буття людського роду, його прогресу. Через це процес виховання має мати характер знаходження правильного практичного самовизначення індивіда, що відповідає позитивним соціальним потребам, вищим зразкам діяльності в тій або іншій конкретній сфері життя.

Акт про незалежність України відкрив шлях Україні для участі у будівництві спільного Європейського дому, співробітництва з усіма суверенними державами, що утворилися внаслідок розпаду колишнього СРСР.

У психолого-педагогічному аспекті опора саме на зміст історичної дисципліни, аргументація на основі принципів науковості та історизму — важливіший шлях формування національної самосвідомості.

Привабливість світоглядної платформи, яка виступає науковим обгрунтуванням практики, є досить важливим фактором, що впливає на ставлення студентської молоді до соціальної дійсності. При цьому слід пам'ятати: реалії застійного періоду стихійно усвідомлюються молоддю як об'єктивація суспільнознавчої теорії. Труднощі подолання механізму гальмування також сприймаються стихійно, іноді як нездатність теорії дати адекватне пояснення соціальної дійсності й запропонувати практичні рекомендації. Філософія поки що недостатньо використовується для наукового обгрунтування практичних рішень, а випадки такого впливу слабо пропагуються. Як наслідок у значної більшості студентів формується скептичне ставлення до суспільствознавчої теорії, наслідком чого стає почуття відірваності, відчуження, по-перше, від теоретичної спадщини, по-друге, від тих етапів в історії України, коли філософія відігравала значну роль у суспільному житті.

Сучасні обставини вимагають щоб у вузах проблеми національної політики узагальнити в окремі спецкурси або семінари. Є необхідність посилити теми з питань формування національної самосвідомості та культури міжнаціонального спілкування в суверенній, незалежній Україні.

Не втратив своєї актуальності комплексний підхід до виховання студентської молоді, при цьому слід враховувати світоглядну позицію різних за національним складом і віросповіданням навчальних груп. Підвищення ефективності його реалізації залежить багато в чому від педагогічної майстерності викладачів, уміння проникнути у духовний світ кожного студента і світ його взаємовідносин з представниками інших національностей, виявити настрої, погляди й переконання юнаків і дівчат, створити на заняттях, в різних формах і видах позааудиторної роботи атмосферу довірливості, глибокої заінтересованості у вивченні та обговоренні актуальних проблем удосконалення міжнаціональних відносин в нашій республіці. Одним з важливих шляхів формування поглядів молоді є не лише оновлення й збагачення змісту навчально-виховного процесу, а й творче застосування таких форм і методів активізації пізнавальної діяльності студентів, як дискусії, бесіди за «круглим столом», проблемні лекції, диспути, полеміка та ін.

В умовах демократизації суспільства, ломки усталених уявлень і стереотипів надзвичайно зросли соціальні потреби молоді в історичному знанні, у глибокому й об'єктивному осмисленні історії України. Виховання історією, історичною свідомістю сьогодні має не лише пізнавальне, а й політичне значення для молоді в її прагненні зрозуміти суспільну реальність, знайти власне місце в житті. Та не варта забувати про те, що історичні знання про Закарпаття органічно переплетені з історією Австро-Угорщини, Чехії. Це має враховуватися вихователями.

Широке залучення юнаків і дівчат до вивчення й пропаганди історичних знань, зокрема, з героїчного минулого українського народу різних національностей, — могутній засіб формування у них кращих національних рис [1]. Дуже

важливу роль у цьому процесі відіграє участь молоді в історико-краєзнавчій роботі, яка здійснюється у найрізноманітніших напрямах і формах. По-перше, цей багатоплановий героїко-патріотичний пошук спрямований на дослідження історії рідного краю, архівних документів, уточнення хронології історичних подій, відновлення реальної історії України за усними свідченнями, особистими документами тощо. Великий виховний вплив на молодь має її участь у слідопитському русі, діяльності товариства Скаутів, пов'язаних з пошуком безпосередніх учасників тих або інших історичних подій, виявленням відомостей про них, їх рідних і близьких, встановлення пам'ятних знаків на місцях трагедій. По-друге, активна робота у відновленні архітектурних стилів і убранства будівель, створенні музеїв, масова участь у рухах за увічнення важливих історичних подій або подвигів окремих осіб, відкриття рахунків у зв'язку із проведенням важливих суспільно-політичних кампаній, подання допомоги інвалідам і ветеранам війни і праці, догляд за могилами. Ці і ряд інших форм безпосередньої практичної роботи молоді формує в них почуття причетності до подій тієї або іншої епохи, а також відповідальності за свою.

Багатопланова робота популяризації історичних знань, залучення молоді до активного дослідження й пропаганди минулого й нинішнього рідного краю сприяє подоланню схематичності, знеособлювання історії, дає змогу збагатити її іменами людей, життя і подвиги яких заслуговують народної м'яті. Таким чином, участь юнаків і дівчат в історико-краєзнавчій роботі — важливе джерело збагачення історичних знань, могутній засіб формування переконань, життєвої позиції молодої людини. Любов до України, відповідальність за її долю, готовність служити своїй Вітчизні — почуття, які формуються на основі патріотичного ставлення передусім до «малої» Батьківщини, до землі, котра дала життя. Історична свідомість виступає як функціональна світоглядна характеристика культури будь-якої епохи. У ній формуючим елементом виступають соціальна, практика і історичний досвід, що складається на її основі. Тому історична свідомість концентрує зв'язок між трьома модусами часу: минулим, теперішнім і майбутнім. Не ототожнюючи історичну свідомість із соціальною пам'яттю, тобто лише з досвідом минулого, слід визначити, що знання історії як однієї із складових історичної свідомості є особливо значущим у часовій тріаді, оскільки визначає стратегію громадянської діяльності. З накопиченням досвіду історії, передусім у перехідні періоди його оновлення, відбувається й оновлення у системі пояснювальних схем, концептуальних структур.

Якщо говорити про підтвердження теоретичних положень зв'язком з практикою, то на перший план виступають питання становлення суверенітету, незалежності України. Глибокий аналіз дійсності, факторів, які зумовили необхідність перебудови, її перспективи, сміливе визнання допущених помилок, мобілізація всіх сил народу на їх викорінення, на подолання труднощів, розв'язання складних проблем в економічній, культурній, духовній галузях - це переконливі приклади любові до рідної землі. Безумовно, наведення мостів між історією і сьогоденням вимагає від викладача великого досвіду, майстерності, вміння уникнути компромісів та штучних «ув'язок», які лише ускладнюють сприйняття студентом історичного матеріалу і часто деформують уявлення про нього.

Ми виділили лише деякі проблеми, при вивченні яких є великі можливості для формування національної самосвідомості. Завдання полягає в тому, щоб студенти творчо опановували історію, бо саме історія нерідко сприймається молоддю як щось далеке, не поєднане з сьогоденням. Це враження віддаленості усуває максимально тісний зв'язок викладання з соціальними, економічними явищами у розвитку сучасного суспільства. Необхідно глибоко висвітлити питання про причини рецидивів національної обмеженості, а іноді й ворожості.

Важливий вклад у формування національної свідомості мають такі навчальні дисципліні, як етика і естетика. Вонисприяють виробленню художнього смаку, прагнення до спілкування з прекрасним тощо. Естетичне сприйняття світу, розуміння краси мають трансформуватися на людські стосунки, ставлення до природи. Адже все це має пряме відношення до становлення громадянських рис особи. Ці якості тісно пов'язані з почуттям поваги до культури рідного народу, краси й мудрості народних традицій, до народних пісень, з почуттям гордості за внесок, зокрема, закарпатців у скарбницю світової культури. У зміцненні зв'язку виховання естетичних понять і почуттів з формуванням громадянськості міститься одне з головних завдань викладання етики й естетики у вузі, розв’язання яких утверджує і розкриває національну гордість. Викладач основ естетики, якщо він має на меті навчити молодь розуміти і відчувати прекрасне має з'єднати разом безкомпромісне відстоювання правди і справжній гуманізм людських почуттів. Це не прості питання. Вони тим більше не прості, що ради зцілення виходять нерідко з якихось інтуїтивних міркувань. Д. Ясперс, аналізуючи ситуацію, пов'язану з втратою фундаментальних етичних основ життя, бачив у ній реальну загрозу духовної катастрофи. Такі ж соціальні теоретики, як О. Тоффлер, навпаки, бачать в ній неминучий процес пристосування до сучасного динамізму суспільного розвитку, що вимагає специфічної етичної «гнучкості» [2].

Тепер велика увага приділяється гуманістичному підходу до виховання майбутніх спеціалістів. Вищі навчальні заклади України повинні у найближчий час забезпечити підготовку кадрів, які поєднують глибоку професійну компетентність з високою культурою та громадянською активністю, вихованні у дусі патріотизму, національної самосвідомості. У цьому плані чільне місце посідає лінгвістична культура студентів, у якій вивчення і знання іноземних мов є дійовим засобом формування наукового світогляду, життєвим способом спілкування між народами. Іноземна мова — неоціненний додатковий засіб вироблення нового мислення студентів, піднесення їх інформованості (поряд з інформацією що надходить рідною і українською мовою, вони можуть одержувати її з іноземних джерел).

Відомо, що україністикою цікавилися вчені різних країн. Тому знання іноземних мов сприяє розвиткові національної самосвідомості. Чим ширший кругозір студента, тим чіткішою є його духовно-моральна позиція.

Пропонуємо критерії за якими слід виявляти ефективність процесу виховання національної самосвідомості.

Загальний: досягнутий рівень засвоєння національної .культури; досягнутий рівень оволодіння культурою міжнаціонального спілкування; досягнутий рівень розвитку історичної свідомості; досягнутий рівень громадянської зрілості; досягнутий рівень розвитку гармонійності патріотичного, національного та загальнолюдського в структурі якостей особистості;

Індивідуальний: сформованість рівня культури міжнаціонального спілкування; досягнутий рівень знань з історії України; готовність взяти активну участь у національно-культурному відродженні рідного краю.

Використовуючи їх, слід враховувати, що для формування переконань студентів недостатньо лише об'єктивних умов, необхідна цілеспрямована щоденна виховна робота всіх ланок вузу. Головну роль при цьому відіграє вміла постановка національного і патріотичного виховання в багатонаціональних студентських колективах,таких як наш багатонаціональний інститут.

Висновки. Питання розвитку національної свідомості і самосвідомості у студентської молоді належить до центральних проблем психолого-педагогічної теорії і практики. Кожний навчальний заклад нагромадив значний потенціал у

вирішенні даних питань. При цьому кожний регіон має свої особливості, які необхідно враховувати при організації навчально-виховного процесу у вузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи національного виховання./ За ред В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка,,З.О.Сергійчук., К., 1993.
2. Фіцула М.М. Правове виховання учнів / М.М. Фіцула. К.,1997.

Резюме. *Стаття посвящена анализу теоретико- методологических и содержательных аспектов розвития национального самосознания молодежи в условиях высшего учебного заведения.*

Ключевые слова: *национальное самосознание, студенты.*

УДК 159.922.7 **Н.О.МИХАЛЬЧУК**

СМИСЛ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОБРАЗУ СВІТУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

Резюме. *Стаття присвячена аналізу процесу конструювання індивідуального образу світу особистості, формуванню основних компонентів діяльності студентів з читання художньої літератури, обговоренню процедури проведення рефлексивно-поетичного тренінгу з метою фасилітації розуміння студентами літературних творів.*

Ключові слова: *смисл, індивідуальний образ світу, компоненти читацької діяльності студентів, когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктивно-орієнтований компонент, види діалогізму.*

Постановка проблеми. Проблема визначення ролі смислу в читацькій діяльності студентів є надзвичайно актуальною з огляду на процеси, які відбуваються в сучасній культурі та реальному сучасному просторі. Основну освітню ідею ми можемо сформулювати як процес орієнтування її змісту, цілей, форм та методів на особистість того, хто навчається. Але в умовах так званої інформаційної цивілізації, яка реально існує в наш час, студентам досить важко самовизначитися, зорієнтуватися на провідні цінності духовної культури, як національної, так і світової. Процес читання студентами художньої літератури набуває особливого значення, адже від формування "образу світу" та знаходження особистісних смислів залежить не лише розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності та взаємодії, а й набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності. Проблема сутності смислової установки та смислової диспозиції детально проаналізована в роботах Д.О.Леонтьєва [4], але виникають питання співвіднесення її з основними етапами читацької діяльності студентів у межах навчального процесу в вузі. У цьому зв'язку ми маємо деякі власні міркування, які будемо намагатися викласти в даній статті.

Отже, **завданнями** нашої статті є аналіз процесу конструювання індивідуального образу світу особистості; формування основних компонентів діяльності студентів з читання художньої літератури; виокремлення видів діалогізму, урахування яких педагогом сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню студентами літературних творів; опис процедури проведення рефлексивно-поетичного тренінгу з метою фасилітації розуміння студентами літературних творів.

Читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку студентів, моделювання їх індивідуальних "образів світу", які, в свою чергу, впливатимуть на знаходження людиною смислів. У даному контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в аксіологічному розумінні, що дозволяє бачити предметно-об'єктне поле зовнішнього простору більш широким і глибоким [4]. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організується, формується та моделюється цей "об'єктивний" світ для кожного конкретного суб'єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню студентом імпліцитного смислу літературного твору, а й розумінню людиною самої себе, свого внутрішнього світу. Останнє, в свою чергу, визначає умови особистісного та професійного становлення суб'єкта.

Образ світу як інтегральна структура бачення світу найбільш цілісно виявляється в системі значень актуальних діяльностей. Тобто, мовою образу світу стають поняття, конструкти діяльності, яку виконує суб'єкт. У нашому випадку мова йде про читацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для даної діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дозволяють експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Змістова модель образу світу сприяє розкриттю та здійсненню аналізу простору відносин суб'єкта щодо значущих об'єктів діяльності: людей, ситуацій та ін. [5, с.89] Тим самим постає можливим розгляд різних складових образу світу: категорій, установок, смислової та мотиваційної сфер діяльності. О.Ю. Артем'єва [1] зазначає, що студенти приймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до ряду об'єктів, а іноді – й притаманні лише їм перцептивні властивості, оптимізують та скеровують власну взаємодію з цими об'єктами тощо.

Говорячи про концепцію значень і смислів О.М.Леонтьєва [3] варто брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими. Останнє підтверджується тим, що й у значеннєвих, й у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні паттерни. Також слід враховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо. Для читацької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої будує свої дослідження Г.О.Балл. Так, вчений розрізняє три основні поняття:

- об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється з сукупністю його властивостей;
- суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г.О.Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Стосовно читацької діяльності, слід брати до уваги не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, уявлювані тощо (зокрема такі, що реально ніколи не існували й не існуватимуть);

- суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. В даному разі смисл визначається як певна наявна в психіці модель, що фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта до найбільш істотних для нього потреб [2, с.146].

Враховуючи ідеї психологічної науки, ми виділили три основні компоненти діяльності студентів з читання літературних творів (у тому числі й тих, що написані іноземною мовою. Останнє має сенс тому, що ми говоримо про студентів факультету іноземної філології, а, отже, іноземна мова має бути для них настільки ж легкою для сприймання та розуміння, що й рідна). Цими компонентами постають:

1.*Когнітивний компонент*, що має в своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання.

2.*Комунікативний компонент*, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієнтації студента на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3.*Суб'єктно-орієнтований компонент*, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвиткові власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування „особистісних смислів"; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності студентів великою мірою залежатиме не лише від їх уміння аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії студентів один з одним та викладачем, від спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на заняттях тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, врахування яких педагогом сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню студентами літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1.*Субординативний діалогізм*, який передбачає врахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

2.*Координативний діалогізм*, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

3.*Особистісно-рефлексивний діалогізм* є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі виступає як детермінанта розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення студентів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Опишемо деякі вправи з розробленого нами рефлексивно-поетичного тренінгу, який передбачав виконання досліджуваними спеціальних завдань, що сприяють залученню студентів до творчого процесу, розвитку їх рефлексивних можливостей та здатностей до антиципації, що, в свою чергу, значно фасилітує процеси розуміння літературних творів студентами в межах педагогічно регульованої діяльності. Тренінг розрахований на 60 годин роботи протягом семестру. В даній статті опишемо деякі вправи, які увійшли в цей тренінг.

Вправа перша. Тренер пропонує досліджуваним, використовуючи 2-3 пари римованих слів, створити віршований сюжет; при цьому кожен досліджуваний вимовляє власні думки вголос. Весь мисленнєвий процес фіксується за допомогою диктофону. На основі зроблених записів тренер складає протокол для подальшого аналізу. Після виконання завдання вголос зачитується все, що було створено членами експериментальної групи, триває обмін враженнями, причому кожен автор говорить, в якому кольорі він бачить створений ним віршований сюжет, який сприймає смак та запах тощо. Інші члени групи висловлюють свої думки про те, що вони почули, роблять спробу побудувати логічний підтекст віршованому сюжету. На цьому завершується перший етап заняття.

На другому етапі тренер вносить пропозицію про те, що віршований сюжет вміщує елемент когнітивного дисонансу (тому що люди спілкуються між собою прозою), пропонує групі налаштуватися на сприйняття абсурдних роздумів, піднімає питання щодо відповідальності за створений кожним членом групи мікросвіт (віршований сюжет) та за героїв, які існують там незалежно від волі та бажання автора. Тренер пропонує обговорити тему реальності та нереальності. Змодельовані групою мікросвіти – реальність чи ні? Який вплив вони та створені герої мають на нас та на інших людей? Яке наше ставлення до цього всього? Як вони ставляться до нас? Яким чином це все відображується на наших особистісних якостях? Можливо, інколи корисно згадати про героїв, яких ми створили коли-небудь на заняттях віршотерапії та які, за нашою волею, можливо, страждають? Які наші докази цього всього?

Результат першої вправи приймається за початковий рівень розвитку творчих здібностей та рефлексивних і антиципаційних здатностей кожного досліджуваного, що свідчить про недостатній рівень розвитку здатності до аналізу літературних творів (репродуктивний аспект розуміння літературного твору), початковий етап творчого зростання тощо. Необхідно підкреслити, що пари римованих слів індивідуальні для кожного студента. Після виконання першої вправи тренер збирає листочки паперу з написаними віршованими сюжетами. Досліджуваним пропонується виконати наступну вправу.

Вправа друга. Тренер доручає кожній групі досліджуваних придумати або пригадати певний віршований сюжет, який записується всіма учасниками рефлетренінгу в своїх зошитах або на дошці. Після цього кожен учасник отримує завдання презентувати максимальний обсяг інформації з даного віршованого сюжету. Віршована форма пояснюється тим, що у ній вміщується найбільш концентрована інформація, з якою зручніше працювати. Крім того, така форма психологічно налаштовує учасників на творчий підхід до розв'язання поставленої задачі, тренує їхні рефлексивні можливості та здатності до антиципації, що значно фасилітує розуміння студентами літературних творів. Прочитання інформації кожен учасник

здійснює самостійно, не задаючи ніяких допоміжних питань (тобто саме так, як він їх зрозумів). Після виконання вправи студенти зачитують те, що вони зрозуміли з даного віршованого сюжету. Тренер концентрує увагу групи на суттєвих відмінностях в отриманих результатах. Одна і та ж сама інформація зачитується кожним учасником з особистісної точки зору. На нашу думку, усвідомлення студентами багатьох думок допомагає не лише знайти загальний алгоритм діяльності в творчому процесі, а й навчає майбутніх фахівців створювати дещо нове, що знаходиться в площині за межами їхнього стереотипного мислення. Разом з тим, дана вправа концептуально обґрунтовує „право" студента на творчість. Особистість розкривається тоді, коли усуває ряд бар'єрів, що заважають її творчій реалізації. Одним з таких бар'єрів є страх, що тебе не зрозуміють. Тому проведення тренінгу сприяє стійкому усвідомленню студентами необхідності творити. Третя вправа виконує роль стимулятора творчої активності досліджуваних та значно сприяє тому, що студенти розуміють літературні твори вже не лише з урахуванням репродуктивного аспекту, а й всіх інших – раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного, соціо-культурного тощо.

Третя вправа. Тренер пропонує кожному учаснику попрацювати над поетичною розповіддю. При цьому на дошці записується початок та кінцівка розповіді. Саме поетичний початок розповіді створює установку, завдяки якій всі учасники рефлетренінгу реалізуються в творчому процесі. Варіанти розв'язання можуть бути різноманітними. Після виконання вправи всі учасники по черзі зачитують свої творчі роботи, обмінюються думками. Як правило, ці враження досить яскраві. Творчий процес навчає не лише реалізовувати себе, а й розуміти творчість інших.

Після виконання описаних вище вправ тренер пропонує повернутися до першої вправи на моделювання віршованого сюжету, причому запропоновані пари рим для кожного досліджуваного не змінюються. Робота досліджуваних над створенням віршованого сюжету, на вимовляння вголос власних роздумів, як і в першому випадку, записується на диктофон.

Висновки. На нашу думку, врахування викладачем запропонованої нами структури читацької діяльності творів, а також сформульованих видів діалогізму сприятимуть побудові навчальної взаємодії на засадах конструктивного діалогу, який, в свою чергу, розповсюджуватиметься на відносини між світоглядними орієнтаціями, зокрема між гуманістичною та тими, що вважаються альтернативною їй.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологи субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева / Под ред. И.Б. Ханиной. – М., 1999. – 127с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К. – Рівне:, 2007. – 172с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х томах / А. Н. Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. І. – 391 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д. А. Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33–42.
5. Нарышкин А.В. Строение образа мира человека и соотношение понятий "знак" – "символ" и "значение" – "смысл" / А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 88–99.

Резюме. *В статье обоснована роль смысла в читательской деятельности студентов. Осветлён анализ процесса конструирования индивидуального образа мира. Выделены три основные компоненты читательской деятельности студентов: когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент. Сформулированы такие виды диалогизма, учёт которых педагогом влияет на более эффективную организацию диалогического взаимодействия субъектов учебной деятельности и глубокому пониманию студентами литературных произведений: субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.*

Ключевые слова: *смысл, индивидуальный образ мира, компоненты читательской деятельности студентов, когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент, виды диалогизма, субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.*

Summary. *In this article the role of sense in the process of reading activity of students was shown. The process of construction of the individual image of the world was analyzed. It was determined three main components of reading novels by students: cognitive component, communicative component, subject-oriented component. Such kinds of dialogical interaction which help to organize English lessons in more effective way and help to understand the novels were formed. These kinds of dialogical interaction are: surbodinative dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.*

Key words: *sense, the individual image of the world, the components of reading novels by students, cognitive component, communicative component, subject-oriented component, kinds of dialogical interaction, surbodinative dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.*

УДК 159.923.2

Н.О.МИХАЛЬЧУК, Е.З. ІВАШКЕВИЧ

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Резюме. *У статті аналізується психологічні закономірності формування позитивного ставлення студентів до вивчення іноземної мови та літератури.*

Ключові слова: *види мотиваії, індивідуальні особливості сприймання, розуміння творів іноземної літератури, психологічні умови ефективного засвоєння іноземної мови.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні, культурні та політичні зміни, які переживає наше суспільство, в жодної людини не залишають сумнівів у необхідності оволодіння іноземною мовою як засобом міжнаціонального спілкування. Це соціальне замовлення відповідає бажанню, передусім викладачів вузів сформувати у майбутніх фахівців

іноземних мов міцні та гнучкі знання, навички та вміння. Тому метою даної статі стало вивчення психологічних умов ефективного засвоєння студентами іноземної мови.

Завданнями нашої статті є:

1. Аналіз видів мотивації та її впливу на формування позитивного ставлення студентів до процесу вивчення іноземної мови.
2. Простеження впливу пам'яті та уваги особистості на ефективність засвоєння нового іншомовного матеріалу.
3. Окреслення індивідуальних особливостей сприймання студентів в процесі вивчення іноземної мови.
4. Опис проведеного нами дослідження з метою вивчення розуміння студентами творів іноземної літератури та характеристика психологічних умов ефективного засвоєння студентами іноземної мови.

В психологічній літературі зазначається, що найефективнішим способом викликати глибокий емоційний відгук студента є поставити його перед актуальною для нього проблемою, що, в свою чергу, спонукає особистість до самостійного мислення та формулювання висновків [1].

Мислення студента характеризується такими індивідуальними особливостями: самостійність, швидкість, глибина розуміння навчального матеріалу. В процесі вивчення іноземної мови особливості мислення студента впливають на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень, на гнучкість трансформаційних процесів. Залежно від характеру навчальної мети й рівня розвитку продуктивного мислення студента викладач має спрямовувати його мислення у напрямку від конкретного до абстрактного та навпаки. Таким чином, наявність індивідуальних відмінностей мислення вимагає різних прийомів навчання. У студентів процес мислення, на основі якого засвоюються знання, набуває активного та самостійного характеру, зростає відповідальність у ставленні до навчання, а здійснення їхніх життєвих планів тісніше пов'язане з успіхами в навчанні. Порівняно з учнями старших класів розумова діяльність студентів має більш організований характер. Вдосконалюється самоконтроль, студенти цілеспрямовано ставляться до розумової праці, яка пов'язана з їх планами на майбутнє, з інтересами і поглядами на життя тощо.

На зміст розумової праці також впливають і пізнавальні інтереси студентів, що стають широкими і багатогранними. Іноземна мова за ступенем інтересу до неї починає поступатися іншим навчальним предметам, хоча студенти виявляють жвавий інтерес до її вивчення. Це пояснюється тим, що інтереси студентів завжди пов'язані з їхніми запитами, життєвими потребами. Стимулом формування інтересу студентів до знань є мотив їхньої навчальної діяльності. Інтерес до предмету, мотив навчання визначаються наступними факторами: прагнення оволодіти знаннями, потреба у набутті умінь і навичок, наявність життєвих перспектив і планів. Мотивація викликає цілеспрямовану активність, стимулює вибір засобів і прийомів їх упорядкування для досягнення мети. І.О.Зимняя називає мотивацію "запускним механізмом" будь-якої людської діяльності, в тому числі і оволодіння мовою [3, с.18]. Майже всі студенти бажають оволодіти іншомовним мовленням, але одного бажання мало. Цей процес передбачає подолання різноманітних труднощів, що затримує досягнення мети. Як результат – зниження мотивації, рівня активності, послаблення волі, спрямованої на оволодіння іншомовним мовленням, погіршення успішності в цілому.

Серед основних видів мотивації оволодіння іноземною мовою розрізняють зовнішню та внутрішню. Зовнішня мотивація знаходиться під впливом потреб суспільства і має два підвиди: широку соціальну та вузько особистісну. Внутрішня мотивація зумовлена характером самої діяльності, а її основним підвидом вважається мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація можуть носити позитивний і негативний характер, бути віддаленою (дискантною, відстроченою) і близькою (актуальною). Внутрішня мотивація поділяється також на комунікативну, лінгвопізнавальну та інструментальну.

Комунікативна мотивація – це бажання студентів спілкуватися іноземною мовою. Лінгвопізнавальна мотивація – позитивне ставлення до самої мовної матерії, до оволодіння мовним матеріалом. Інструментальна – позитивне сприймання учнями певних форм роботи [4, с.69–72]. І тільки від викладача іноземної мови залежить, чи будуть перераховані види і підвиди мотивації перетворені у реальну рушійну силу процесу оволодіння іншомовним мовленням.

Важливу роль в оволодіння іноземною мовою відіграє пам'ять. За даними експериментальних досліджень зорова пам'ять переважає у 80% людей. Усі процеси, пов'язані з читанням і писемним мовленням, значною мірою відбуваються за участю зорової пам'яті.

Тим студентам, в яких переважає зорова пам'ять, слід рекомендувати більшою мірою практикуватися у написанні нових слів; під час роботи з підручником доцільно читати самому, а не обмежуватися сприйняттям на слух читання товариша (за умов, якщо завдання виконується в межах мікрогруп). Особливо слід звертати увагу на ілюстративні матеріали підручників, схеми, малюнки тощо.

Велику роль у процесі засвоєння іноземної мови відіграє слухова пам'ять, адже без неї усне мовлення та аудіювання виявляються просто неможливими. Для розвитку слухової пам'яті викладачі рекомендують студентам виконувати спеціальні вправи з аудіювання, читати вголос, працювати в повній тиші з метою усунення різного роду подразників, переказувати вголос заданий текст та ін. У деяких людей переважаючим видом пам'яті є моторна, яка орієнтується на моторні дії. Люди, в яких цей вид пам'яті розвинений великою мірою, мають виконувати моторні дії (складати таблиці, діаграми, записувати план тексту, писати слова), щоб краще запам'ятати відповідний матеріал [2, с.36]. Однак слід зауважити, що в "чистому вигляді" зазначені види пам'яті трапляються рідко. Цю обставину викладач має враховувати у своїй роботі, орієнтуючись на всі види пам'яті, діагностовані в його студентів. За тривалістю закріплення і збереження матеріалу пам'ять може бути короткочасною, довготривалою і оперативною. Ці види пам'яті мають велике значення для реалізації мовленнєвої діяльності. Короткочасна пам'ять характеризується надзвичайно коротким збереженням щойно сприйнятого матеріалу. Відтворення здійснюється негайно за сприйняттям, в той час, як для довготривалої пам'яті характерним є тривале збереження сприйнятого матеріалу після багаторазового його повторення і відтворення. Студенти свідомо запам'ятовують матеріал, для них характерною є довготривала пам'ять. Розглядаючи процеси пам'яті, розрізняють запам'ятовування, збереження і забування. Запам'ятовування буває довільним і мимовільним. Мимовільно запам'ятовуються краще ті слова, граматичні явища, мовні зразки, які багато разів повторюються під час виконання різних передмовних і мовних вправ і безпосередньо стосуються змісту навчально-комунікативної діяльності студентів на занятті. Наприклад, при виконанні вправ на підстановку пропущених слів у реченні (тексті) студент значно легше запам'ятає самостійно підібрані слова, ніж ті, що подані в "готовому вигляді" у підручнику. Однак, найбільш продуктивним під час навчання іноземної мови є довільне запам'ятовування, особливо те, що пов'язане з осмисленим запам'ятовуванням матеріалу. Це психологічне новоутворення, що є синтезом роботи мислення і пам'яті, відрізняється від механічного запам'ятовування не тільки високою

продуктивністю, а й тим, що сприяє розвиткові пам'яті та інтелекту студентів. Дуже корисними для запам'ятовування слів і граматичних явищ є такі прийоми розумової діяльності, як порівняння, з'ясування подібного і протиставлення.

Порівняння нових слів з уже відомими допомагає встановлювати подібність або відмінність звукобуквеної форми, значення. Слід привчати студентів самих проводити подібне порівняння. Для кращого запам'ятовування майбутні фахівці також мають навчитися групувати слова за певною ознакою: тематичність, сполучуванність, подібність значення слова чи його звукового або буквеного складу.

Студенти повинні знати за яких умов довільне запам'ятовування стає оптимальним. Насамперед, характер сприймання студентами відповідного матеріалу має бути активним, повним і точним, без цього неможливим є міцне закріплення матеріалу в пам'яті. Чим вищою є розумова активність студента, чим краще осмислюється матеріал, тим міцніше він пов'язується з минулим розумово-мовним досвідом і знаннями, тим вищою є продуктивність запам'ятовування матеріалу. Також слід ставити перед студентами завдання на запам'ятовування, бо це сприяє виробленню спеціальної установки, що призводить до підвищення ефективності запам'ятовування.

Викладач має навчити студентів різним способам і прийомам запам'ятовування: створювати асоціативні зв'язки між новою і вже вивченою лексикою; під час роботи над текстом – виділяти смислові, логічно пов'язані між собою частини тексту, складати і використовувати план; під час роботи над граматичним матеріалом – визначати сутність даного граматичного явища та його відмінність від іншого граматичного явища. Найбільшу ефективність в плані запам'ятовування відіграє негайне відтворення прочитаних слів, речень, змісту тексту. Воно є значно ефективнішим, ніж одноманітне і механічне повторення до тих пір, поки матеріал сам по собі запам'ятається.

Збереження мовного матеріалу в пам'яті безпосередньо пов'язане з попередженням забування. На жаль, ця проблема з огляду вивчення іноземних мов досліджена недостатньо. Але відомо, що кількість повторюваних слів (15-20) для їх збереження в пам'яті з наступним використанням у рецептивному мовленні після тримісячного латентного періоду залежить від характеру слова і повинна розподілятися таким чином: сім повторень протягом першого тижня; три повторення на другому тижні; три-чотири повторення на четвертому тижні, а решта – з будь-яким інтервалом у часі.

Велику роль у навчанні іноземних мов відіграють процеси сприймання. Особливого значення набувають слухові та кінетичні види сприймання. Це пояснюється тим, що звукове мовлення є основним, а формування звукомоторних образів пов'язане зі слуховим і кінетичним сприйманням. У процесі навчання писемного мовлення провідного значення набувають зорові типи сприймання і сприймання, пов'язане з моторикою руки.

Індивідуальні особливості сприймання виявляються в його повноті, точності, швидкості. Вони можуть характеризуватися цілісністю та емоційністю, якщо увагу студента привертають самі факти (синтетичний тип), або переважає аналітичність, коли увага спрямовується на значення і пояснення фактів (аналітичний тип). Іноді спостереження та опис фактів поєднуються з їх поясненням (аналітико-синтетичний тип).

Наведені дані свідчать про необхідність повної індивідуалізації засобів і форм уточнення у процесі навчання іноземної мови, вмілого поєднання викладачем наочності та слова, опису і пояснення, конкретної характеристики та узагальнень тощо.

Серед психічних явищ особливе місце посідає увага. Вона є неодмінною умовою ефективної свідомої діяльності людини. Студентам слід розтлумачувати основні закономірності уваги, навчити їх спиратися на ці закономірності в процесі самовиховання уваги. У студентів властивості уваги розвиваються навіть краще, ніж у дорослих, що позначається їхніми віковими особливостями, а також позитивним впливом навчання. Розвиток інтелектуально-вольової основи уваги дає можливість студентам відносно легко зосереджуватися на нецікавому, але потрібному матеріалі. Проте, у випадку зміни своїх планів і розчаруванні у поставленій меті, ентузіазм студентів знижується, і вони вже не можуть виявляти наполегливості і терпіння, що є характерним для дорослої людини.

Якщо довільна увага визначається особистістю студента, то мимовільна багато в чому залежить від викладача, його професійної майстерності, вміння збуджувати увагу студентів характером викладу матеріалу, організацією їхньої самостійної діяльності тощо.

Увага для самого викладача є однією з найважливіших професійних якостей. Педагог не зможе керувати самостійною роботою студентів, якщо він не навчився надавати індивідуальну допомогу тому чи іншому студенту, тримаючи в полі зору всіх інших. Надзвичайно важливим є вміння відрізняти справжню увагу від уявної. Нерідко зовнішні ознаки говорять про те, що студент зосереджений і уважно працює або слухає викладача, а насправді виявляється, що він думає про щось інше і не може відповісти на найпростіше запитання. Причина тут в тому, що увага студента була лише уявною. Коли запропонована викладачем самостійна робота є надто важкою, то увага студентів спочатку різко збуджується, а потім поступово слабшає від усвідомлення складності роботи. Це свідчить про необхідність диференціювати самостійну роботу студентів за ступенем складності [2].Важливе значення має і виховання довільної уваги студентів, що сприяє розвиткові вольових якостей майбутніх фахівців, а також формуванню їх особистості. Тут великою мірою може допомогти вимогливість викладача, який привчає студентів до порядку на занятті, до цілковитої самостійності під час виконання тієї чи іншої роботи.

Навчальна діяльність студентів пов'язана також і з емоційно-вольовою сферою особистості. У цьому віці відбувається подальше формування вольових якостей студентів. У процесі навчальної діяльності створюються неабиякі умови для самостійної постановки мети і наполегливого її досягнення. Розвиток вербальної і образної пам'яті у студентів тісно пов'язаний із розвитком вольових якостей особистості, а це є особливо важливим для вивчення іноземної мови.

Отже, психологічними умовами ефективного засвоєння студентами іноземної мови є їхнє велике прагнення до самостійної, активної і творчої діяльності, що обов'язково слід враховувати викладачеві в процесі навчання майбутніх фахівців іноземної мови.

Упродовж 2007 – 2010 р.р. в Рівненському державному гуманітарному університеті на факультеті іноземної філології ми провели формувальний експеримент з метою діагностики ступеня розуміння студентами іншомовних творів. В експерименті брали участь 1653 студенти 2 – 5 курсів. Майбутні фахівці мали проаналізувати та охарактеризувати літературні твори, такі як: „Мистецтво заради спасіння життя" (Р.Голдберг); „Як їм було весело" (І.Азімов); „Три чоловіка у човні" (Джером К.Джером); „Інтерв'ю з Інгмаром Бергманом" (Ч.Сам'юелса); „Щаслива людина" (С.Моема), „Людина долі" (Дж.Б.Шоу)) за 54 уніполярними десятибальними шкалами (5,4,3,2,1,0,-1,-2,-3,-4,-5). Одержані таким чином сумарні групові матриці даних піддавались процедурі факторного аналізу. В результаті обробки даних після обертання факторних структур за принципом Varimax було виділено чотири відносно незалежних, ортогональних фактори.

Перший фактор „Зміст” (39,5% загальної дисперсії) вміщує включення за наступними шкалами, що перераховані в порядку зменшення ваги факторного навантаження: реальний, глибокий, твір-роздум, багатоплановий, предикативний, твір-дієвість, оптимістичний, вдалий, серйозний, психологічний, цікавий, розважальний.

Другий виділений фактор „Смисл” пояснює 26,8% загальної дисперсії і включає якості: природний, психологічний, нереальний, вдалий, серйозний, вільний, цікавий, реальний, далекий, сильний, багатоплановий, абстрактний, приємний, логічний, одноплановий.

Фактори „Зміст” та „Смисл” відображують осгудівський базовий фактор „Оцінка”.

Третій фактор „Комплексованість” (25,6%) представлений шкалами: комфортний, складний, розумний, простий, вигаданий, тяжкий, близький, легкий, абстрактний, розгорнений, вільний, непредикативний, стислий, нерозумний, предикативний, далекий, скований, некомфортний.

Четвертий фактор (28,3%) названий нами „Діалогічність”. Він представлений шкалами: логічний, монологічний, діалогічний, сумний, активний, твір-роздум, твір-дієвість, розважальний, веселий, песимістичний, комфортний, некомфортний, серйозний.

Висновки. Як показало дослідження, студенти, які приймали участь в експерименті, достатньо адекватно та повно розуміють літературні твори. Це підтверджується, передусім, високими показниками за факторами „зміст”, „смисл”, „комплексованість” та „діалогічність”. Так, студенти експериментальних груп вміють аналізувати літературні твори на рівні смислових перцепцій, які передбачають проведення внутрішнього діалогу з твором, здатні інтегруватися в межі іншомовної культури, адекватно співставляють та усвідомлюють мовні образи двох культур. Це, звісно, достатньою мірою допомагає студентам повно та глибоко розуміти твори художньої літератури.

Так, урахування викладачем психологічних особливостей особистості студентів, а також умов ефективного засвоєння майбутніми фахівцями іншомовного матеріалу сприятиме інтенсифікації навчального процесу, підготовці студентів до професійної діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андриевская В.В. Возрастные особенности учебной деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка / В.В.Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С.8.
2. Деркач Н.Л. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам: Дис. … д-ра псих. Наук / Н.Л. Деркач. – К., 1997.– 186 с.
3. Зимняя И.А. Проектная методика обучения иностранным языкам / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С.17–20.
4. Иванова Ф.М. Работа старшеклассников с различными информационными источниками / Ф.М. Иванова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6. – С.69–72.

Резюме. *В статье рассматривается анализ видов мотивации, а также описано её влияние на формирование положительного отношения студентов к процессу изучения иностранного языка. Показано влияние памяти и внимания личности на эффективность запоминания студентами нового материала по иностранному языку. Описаны индивидуальные особенности восприятия студентов в процессе изучения иностранного языка, а также проведённое нами исследование с целью изучения понимания студентами произведений иностранной литературы, описана характеристика психологических условий эффективного овладения студентами иностранным языком.*

Ключевые слова: *виды мотивации, память и внимание личности, индивидуальные особенности восприятия, понимание произведений иностранной литературы, психологические условия эффективного овладения иностранным языком.*

Summary. *In this article the kinds of motivation were analyzed. It was described its influence on the process of forming the positive attitude of students to studying English. The influence of memory and attention of the person on the effectiveness of knowing new material was shown. The individual peculiarities of students' perception in the process of studying English were described. It was either analyzed the experiment with the aim of studying students' understanding of foreign literature. Psychological conditions of the effectiveness of studying English by students were characterized.*

Key words: *the kinds of motivation, memory and attention of the person, individual peculiarities of students' perception, understanding of foreign literature, psychological conditions of the effectiveness of studying English.*

УДК 159.923.2

Н.О. МИХАЛЬЧУК, Н.О. ХУПАВЦЕВА

АРГУМЕНТАТИВНИЙ ДИСКУРС ЯК МЕХАНІЗМ ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВОЮ

Резюме. *У статті розглянуті поняття "аргументація" та "аргументативный дискурс" з позиції психології. Показано зв'язок процесу формування у студентів механізму аргументативного дискурса із мнемічними процесами особистості. й запам'ятовуванням нового матеріалу на заняттях з іноземніої мови.*

Ключові слова: *аргументація, аргументативный дискурс, мнемичні процеси особистості, процес запам'ятовування нового матеріалу.*

Постановка проблеми. Значення категорії "аргументація" у сукупності понять, пов'язаних з аналізом психічної діяльності, широковідоме. Проте у системі загально-психологічного аналізу діяльності людини недостатньою мірою проаналізований динамічний компонент того процесу, під час якого за певних умова може відбуватися розвиток аргументації. Відсутність змістовного та розгорнутого аналізу аргументації як динамічного процесу, в свою чергу, створює неабиякі труднощі з розумінням поняття "аргументативний дискурс". Такі труднощі значно заважають викладачеві планувати навчальну діяльність студентів на заняттях іноземної мови із впровадженням в освітній процес засобів та прийомів, які базуються на механізмі аргументативного дискурсу. Тому завданнями нашої статті є:

1. Розглянути поняття “аргументація” та “аргументативний дискурс” з позицій психологічної науки.

2. Показати зв’язок формування у студентів механізму аргументативного дискурсу з мнемічними процесами особистості в сучасних умовах навчання у вищій щколі.

Конкретні механізми формування системи понять, їхнього функціонування та обґрунтування виявилися об’єктом вивчення психології продуктивного мислення. Саме у цій галузі психологічної науки під час аналізу інтелектуальної діяльності людини аргументація стає предметом конкретного психологічного дослідження.

Проте у дослідженнях із психології мислення та розв’язання проблем категорія “аргументація” міститься, як правило, імпліцитно. Аргументація часто позначається через такі категорії, як “проблема”, “задача”. У системі діяльнісної психології мислення дана категорія характеризується у межах лабіринтної моделі процесу розв’язання проблем – як абсолютно новий майданчик лабіринту, якого людині слід досягнути. Цей зовнішній аспект аргументації особливо чітко виявився у проблемі співвідношення кінцевого та проміжного продуктів обґрунтування думки.

Аналіз психологічної літератури показує, що процес аргументації є наслідком взаємодії двох рівнів мисленнєвої діяльності, один з яких можна охарактеризувати як цілісно-особистісний (суб’єктний), функцією ж другого є внутрішнє інформаційне моделювання ситуації діяльності, його можна назвати гностичним рівнем. Таким чином, на суб’єктному рівні визначається загальна потреба, що виникає у певній навчальній ситуації. На гностичному рівні відбувається відображення ситуації та визначення тієї конкретної аргументативної системи, яку необхідно створити [4, 5].

Процес аргументації на заняттях іноземної мови у вузі має тісний зв’язок із запам’ятовуванням студентами нової для них інформації. Як відомо, засвоєння знань у системі навчання складається з трьох етапів: 1) сприйняття та розуміння навчального матеріалу; 2) його запам’ятовування; 3) відтворення і застосування надбаних знань на практиці. Кожен з цих етапів має свою специфіку, на кожному з них студенти стикаються з певними труднощами. Наприклад, на першому етапі студентам, як правило, важко зрозуміти навчальний матеріал, тобто виникає своєрідний смисловий бар’єр, подолати який допомагає викладач доступністю викладу матеріалу, переконливістю фактів і т.п. На другому і третьому етапах труднощі пов’язані з виникненням іншого бар’єру – бар’єру пам’яті, неможливістю подолання якого часто призводить до погіршення успішності студентів.

Відомо, що основна тенденція в розвитку пам’яті юнаків та юнок в студентські роки характеризується подальшим зростанням і зміцненням її довільності. Довільне запам’ятовування стає у цей період життя набагато ефективнішим від мимовільного. Відбуваються істотні зміни і в перебігу процесів логічного запам’ятовування. Нерідко основою запам’ятовування конкретного матеріалу постають виявлені в ньому логічні зв’язки. Удосконалюються і способи заучування за допомогою свідомого застосування раціональних прийомів запам’ятовування.

Як показали проведені дослідження, самі студенти високо оцінюють таке засвоєння матеріалу, в якому вони розуміють всі питання, оригінально інтерпретують чи формулюють те, що викладено в підручнику, виявляють самостійність у міркуваннях, висновках тощо. Студенти вміло урізноманітнюють повторення матеріалу, який слід запам’ятати та аргументувати, користуються прийомами самоперевірки, диференціації завдань. Важливу роль у процесах запам’ятовування відіграє настановлення на засвоєння матеріалу, що водночас містить у собі й вказівку на його цілковите усвідомлення та розуміння. На власному досвіді учні переконуються, що запам’ятовування не зводиться до розуміння, що потрібні спеціальні прийоми запам’ятовування і відтворення, збереження свідомо засвоюваної інформації. У студентському віці виникає прагнення керувати своєю пам’яттю, збільшувати її продуктивність.

Таким чином, запам’ятовування та аргументація матеріалу у студентському віці зумовлюються не лише особливостями нової інформації, але й ставленням до неї, інтересом та активною розумовою діяльністю. Ця діяльність забезпечується розвитком та інтеграцією певних внутрішніх (мисленнєвих) дій та операцій: знаходженням, розрізненням, ідентифікацією, впізнаванням, доповненням, аналізом, синтезом, означенням, визначенням, класифікацією, конкретизацією, порівнянням, абстрагуванням, аглютинацією, встановленням відношень у просторі і часі (за схожістю, суміжністю, контрастом), узагальненням, систематизацією та обгрунтуванням тощо [2].Власний професійний досвід, характер предметних знань, оцінка значущості матеріалу, а також уміння та навички, які сформувалися у студентів у процесі навчання, є основними внутрішніми чинниками, що визначають продуктивність аргументації.

Отже, маючи знання про психофізіологічні особливості людської пам’яті, викладач спроможний адекватно оцінити можливості й механізми аргументації навчальної інформації студентами. Це дає змогу планувати заняття так, щоб вони містили максимальну кількість інформації, але остання не має переобтяжувати пам’яті студентів.На становлення механізму аргументативного дискурсу значно впливають прийоми логічного запам’ятовування. Студенти, як правило, успішно оволодівають прийомами логічного запам’ятовування в процесі навчання, якщо в ньому має місце: вибіркове пояснення матеріалу (виділення найважливішого та найсуттєвішого); усвідомлення мети запам’ятовування, тобто того, що має бути його результатом; розкриття логічного смислу і значення даного матеріалу; критичний підхід до змісту, який слід запам’ятати; встановлення зв’язку цього змісту з іншими знаннями; поділ матеріалу на змістові частини і відшукування у кожній з них основних положень (змістових опорних пунктів); упорядкування заучуваного у вигляді певних пунктів (змістове групування).

Незважаючи на існування численних прийомів у запам’ятовуванні навчального матеріалу, студенти досить часто намагаються механічно запам’ятати матеріал, проте у процесі розв’язання навчальних завдань не можуть застосувати свої знання в зв’язку з тим, що вони виявляються формальними, малодинамічними і застосуванню їх на практиці заважають внутрішні бар’єри – смислові, логічні, мовленнєві тощо. Дослівне запам’ятовування навчального матеріалу (текстів іноземною мовою) часто викликається тим, що відтворення, близьке до тексту, яке свідчить про сумлінне ставлення до виконання домашніх завдань, зазвичай оцінюється високим балом і спонукає студентів саме до такого запам’ятовування. Слід враховувати й той факт, що перехід до механічного заучування може здійснюватися не відразу, а лише після декількох невдалих спроб зрозуміти (чи проаналізувати), аргументувати те, що потрібно запам’ятати і, разом з тим, відбувається усвідомлення того, що матеріал повинен бути певним чином вивчений, обґрунтований тощо.

Наші спостереження за студентами факультету іноземної філології Рівненського державного гуманітарного університету протягом 2004 – 2011р.р. показали, що до такого способу запам’ятовування часто вдаються студенти з низькою успішністю, інтелектуально пасивні, не навчені докладати неабияких розумових зусиль для досягнення бажаного результату. Використовуючи так зване “зазубрювання”, такі студенти відчували значні труднощі у ситуаціях, які вимагали запам’ятовування великої кількості матеріалу і, природно, постійно скаржилися на свою “погану” пам’ять. Для успішного запам’ятовування навчального матеріалу студентам слід користуватися прийомами свідомого запам’ятовування, тобто

запам'ятовування основного змісту матеріалу і відтворення його у власному мовленнєвому тлумаченні на основі своїх міркувань та роздумів. Дослідження показали, що краще запам'ятовується той матеріал, який викликає активну розумову роботу. Переказ тексту своїми словами сприяє його кращому запам'ятовуванню, ніж багаторазове читання, тому що переказ – це активна, організована певною метою розумова робота. Одним із способів, який допомагає збільшити обсяг пам'яті, звільнивши її від надмірного перевантаження, є аргументація матеріалу. Запам'ятати велику кількість навчальної інформації можна досить успішно, якщо запам'ятовувати лише аргументи – зручні для збереження в пам'яті логічні конструкції – узагальнені, теоретичні, абстрактні. Створення логічної конструкції аргументів здійснюється мисленнєвою обробкою матеріалу – аналізом означень, понять та їх властивостей; синтезом понять; передачею їх у згорнутій формі (мовному чи символо-знаковому узагальненні); побудовою схем, таблиць тощо. Тому для того, щоб навчити студентів систематизувати лінгвістичний матеріал, слід розвинути у них уміння виконувати мисленнєві операції порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, класифікації та ін. Оволодіння цими операціями дозволить студентам виявляти і встановлювати логічні зв'язки і відношення між поняттями, здійснювати підпорядкування одних понять іншим тощо.

Розв'язання проблеми аргументативного дискурсу лінгвістичного матеріалу вимагає від викладача повсякденно проводити на заняттях роботу по формуванню аргументації як мисленнєвої операції і як прийому запам'ятовування, викладати навчальний матеріал у певній дидактичній системі, встановлювати зв'язки між окремими лінгвістичними поняттями чи відношеннями, спостерігаючи при цьому, щоб вони засвоювалися студентами не відірвано одне від одного, а в єдиному логічному зв'язку, в системі тощо. Адже розумова операція аргументації дозволяє здійснювати логічну обробку матеріалу, що запам'ятовується, переходити від безпосереднього запам'ятовування до опосередкованого, встановлювати логічні зв'язки у новому для студентів матеріалі.

Оскільки аргументативний дискурс спрямований на встановлення зв'язків між сукупністю розрізнених понять, то при цьому слід визначити суттєві спільні ознаки, які постають основою для цих понять. Як показали психологічні дослідження, описані в науковій літературі, виділення суттєвих ознак у процесі формування понять відбувається через зіставлення властивостей різних предметів та явищ і організується у напрямку: об'єкт → сприймання → уявлення (образ) → поняття [3, с.45].

Таким чином, будь-яка система знань як результативна форма аргументації через ланцюг послідовних абстракцій пов'язана з вихідним об'єктом пізнання і становить його відображення. Першочерговим етапом аргументації є певна аргументуюча ідея, яка виникає в результаті глибокого засвоєння наукового матеріалу, що полягає в аргументації, зануренні в його сутність тощо. Через певну ідею мислення людини охоплює дещо загальне у великому обсязі інформації. За хаотичністю, невпорядкованістю і нагромадженням фактичних даних людський розум за допомогою ідеї відкриває дещо закономірне, деяку організуючу його єдність. Помітивши цю особливість, ще І.Кант одразу ж побачив у ній суттєву властивість ідеї. "Ідеєю я називаю, – писав він, – поняття розуму про форму цілого" [3, с.32]. Відображуючи загальне у різноманітному, ідея визначає змістову сторону подальшого логічного руху понять, а встановлюючи різноманітність цілого, вона містить у собі й загальне уявлення стосовно розташування різноманітних частин у складі цілого і, таким чином, у загальних рисах визначає логічну структуру майбутньої системи знань студента. Лише у зв'язку з цим ідея може стати аргументуючим стрижнем накопиченого матеріалу. Результатом процесу аргументації знань є певна теоретична система, яка становить відносно стійке і завершене логічне утворення. Проте людина не лише відображає своєю свідомістю світ, але й суттєво перетворює його, виявляючи свою активну, діяльнісну сутність. Тому аргументативним дискурсом є процес зведення знань у систему аргументів, що відповідає об'єкту, який відображується. Одним із проявів активного, творчого характеру процесу пізнання є узагальнення і впорядкування знань, синтезування емпіричних даних, а також систем переходу знань у більш складні логічні теоретичні конструкції.

Аргументація знань – це складний дискурсивний процес, що містить у собі операції з класами понять: класифікацію, логічні наслідки, узагальнення і таке інше, що забезпечує у сукупності системність знань. Аргументовані знання дають змогу студентам не лише використовувати їх у практичній діяльності, формулюючи на їх основі певні висновки, але також можуть спрямовувати творчу активність особистості, спонукаючи її до моделювання нових гіпотез, здатних, за умови їх підтвердження, підняти знання на новий теоретичний рівень.

Розглядаючи аргументативний дискурс знань як мисленнєву дію, з одного боку, і як прийом запам'ятовування – з іншого, нами досліджувався процес формування у студентів уміння користуватися аргументацією як прийомом запам'ятовування матеріалу та її вплив на продуктивність запам'ятовування тощо.

Вся сукупність отриманого експериментального матеріалу свідчить на користь того, що в основі інтелектуальної активності студентів полягає внутрішня аргументація, головним елементом якої виявляється узагальнення, що виражається в транспозиції, перенесенні відношень із однієї ситуації в іншу. Причому, особливості узагальнення, які притаманні тій чи іншій людині, пов'язані з рівнем та особливостями її інтелектуальної активності. Результати проведеного дослідження показали, що студенти, у яких був сформований механізм аргументативного дискурсу, виявляють більшу інтелектуальну активність, ніж ті, в яких таке цілеспрямоване формування цього механізму не здійснювалося.

Д.Б.Богоявленська в своїх працях, характеризуючи вищий рівень інтелектуальної активності – креативний – говорить про те, що представники цього рівня вирізняються неабияким розвитком здібностей до узагальнення. Показником вищого (креативного) рівня у праці Д.Б.Богоявленської є спроба студентів створити теорію щодо тієї сукупності простих задач, які слід розв'язати в експерименті. Представники креативного рівня не просто розв'язують запропоновані задачі, намагаючись знайти оптимальні шляхи їх обгрунтування. Вони, зокрема, намагаються у плані експериментальних задач сформулювати та довести певну теорему, аргументувати її тощо [1].

Розгляд матеріалів емпіричних досліджень, проведених Д.Б.Богоявленською, свідчить про те, що більшість респондентів – представників креативного рівня – студенти математичного факультету, для яких теореми – основний об'єкт навчання. Саме тому формулювання ними теорем щодо абстрактних експериментальних задач – результат узагальнення, яке знайшло відображення у перенесенні деяких загальних принципів процесу навчання в експериментальну ситуацію. Іншими словами, кожна людина має свій внутрішній психологічний "креативний простір", у структуру якого вона включає чи не включає запропоновані їй ситуації.

Аналіз психологічної літератури дає можливість стверджувати, що аргументативний дискурс може здійснюватися на емпіричному та теоретичному рівнях залежно від методів навчання, які мають на меті формування емпіричного або теоретичного мислення. Формування теоретичного мислення шляхом переходу від конкретного, чуттєвого до абстрактного, загального на основі порівняння та виділення суттєвих ознак допускає оперування емпіричними поняттями та уявленнями.

Звичайно, на такому рівні первинним залишається судження, яке виражає зв'язок між уявленнями і не розкриває змісту, а, отже, створює не систему, а упорядкування емпіричних понять і уявлень. Таке упорядкування вимагає вміння аргументувати, але аргументація при цьому має формально-логічний, емпіричний характер. Формально-логічна або емпірична аргументація розкриває сутність об'єктів дещо односторонньо, відображає загальне поза діалектичною єдністю з окремим одиничним, не розкриває розвитку і взаємозв'язків між формами мислення.

Як встановлено у сучасних дослідженнях з психології [2, 4, 5], мислення у процесі свого онтогенезу проходить три стадії узагальнення: синтез, завдяки якому відображуються предмети та явища; узагальнення, завдяки чому відображуються поняття; систематизація як найвища форма узагальнення, що реалізується на рівні теоретичного мислення і передбачає аргументацію.

Актуалізація теоретичного мислення, на думку І.Д.Пасічника, сприяє формування алгоритму аргументації як узагальненого способу виконання різноманітних завдань. Алгоритм, розроблений з урахуванням структури аргументативного дискурсу, слід починати формувати у наочно-практичних умовах з огляду на індивідуальні особливості мислення студентів, поступово нарощуючи вимоги щодо їх розумової діяльності, знімаючи зовнішні опори та ускладнюючи умови виконання операцій [5, с.35].

Виснивок. Формування у студентів механізму аргументативного дискурсу забезпечить самостійність у вивченні мови, підвищить рівень розумового розвитку їхньої особистості, допоможе формуванню світогляду, самостійності суджень та ін. Все це, в свою чергу, значною мірою сприятиме інтенсифікації навчання у вищій школі, а також, враховуючи великий обсяг навчального матеріалу, який підлягає самостійному опрацюванню за відсутності визначеної регламентації та контролю за процесом засвоєння, прискорить та полегшить процес розвитку особистості в сучасних умовах кредитно-трансферної системи навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интелектуальной активности : Автореф. дис… кандидата пед. наук / Д.Б. Богоявленская. – М., 1971. – 24 с.
2. Боришевський М.Й., Киричук О.В. Самосвідомість як детермінант саморозвитку особистості / М.Й. Боришевський, О.В. Киричук // Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості / [Тези доп. та матеріали Міжнарод. наук.-практ. конференції, м.Луцьк, 18–25 червня 1994р.]. – Ч. 1. – Р. 3. – Київ–Луцьк, 1994. – С.406–408.
3. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
4. Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 1997 – № 1. – С.5.
5. Пасічник І.Д. Систематизація в контексті психології мислення / І.Д. Пасічник. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 34–39.

Резюме. *В статье рассмотрены понятия "аргументация" и "аргументативный дискурс" с позиций науки психологии. Показана связь процесса формирования у студентов механизма аргументативного дискурса с мнемическими процессами личности и запоминанием нового материала на занятиях по иностранному языку в современных условиях обучения в вузе.*

Ключевые слова: *аргументация, аргументативный дискурс, мнемические процессы личности, процесс запоминанием нового материала.*

Summary. *In this article were determined the terms "arguments" and "argumentative discourse" according to psychological researches. It was shown the connection between the process of forming the mechanism of argumentative discourse of the persons of students with the processes of the man's memory at the lessons of foreign language in modern High School.*

Key words: *arguments, argumentative discourse, the processes of the man's memory, the process of learning new information.*

УДК 159.98

А.Б. МУДРИК

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ

Резюме. *Стаття присвячена актуальній психологічній проблемі – дослідженню аспектів професійної компетентності особистості. Представлено результати емпіричного вивчення шляхів формування та розвитку професійної компетентності фахівця у процесі вузівського навчання*

Ключові слова: *професійна компетентність, професійно компетентна особистість, структурно-функціональні компоненти професійної компетентності, особистісно-орієнтована парадигма освіти.*

Постановка проблеми. Своєрідною особливістю XXI століття є безперервне зростання кількості інформації, постійні зміни темпу та якості життя, поява великої кількості нових технологій тощо. Тому досить актуальною є потреба у компетентному спеціалісті нового зразка, який відзначався б значним творчим потенціалом, всебічним розвитком усіх аспектів своєї особистості, здатністю до самовдосконалення та постійного навчання протягом всього життя, вмінням ефективно працювати та якісно виконувати професійні обов'язки, враховуючи умови сьогодення. Все це зумовлює суспільне замовлення щодо професійної підготовки фахівців сучасного типу, потребує якісно нового підходу до викладання як

профілюючих, так і непрофілюючих дисциплін, забезпечення психологічної готовності до здійснення професійної діяльності.

Формування та розвиток професійної компетентності є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої сфери діяльності. Тому одним із пріоритетних завдань системи сучасної вищої школи є розробка концепції фахової компетентності спеціаліста, суттєва зміна навчально-виховного процесу в освітніх закладах, розширення та поглиблення міждисциплінарних зв'язків, перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування професійно компетентної особистості.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом інтерес до вивчення феномену професійної компетентності людини в різних видах фахової діяльності стрімко зростає. Про це свідчить значна кількість наукових і методичних публікацій (А. Деркач [5], Е. Зеєр [7], І. Зимня [8], А. Хуторський [13] та ін.).

Здійснений теоретичний аналіз різних наукових підходів до проблеми професійної компетентності дав змогу презентувати узагальнене розуміння означеного феномену. Професійна компетентність розуміється як поглиблене знання предмета; індивідуальна характеристика рівня відповідності вимогам професії; сукупність професійних знань і професійно значущих особистісних якостей, що детермінують самостійну й відповідальну діяльність людини; здатність та уміння виконувати певні професійні функції; прояв єдності професійної та загальної культури; інтегративна характеристика фахівця, що демонструє готовність та визначає його здатність успішно здійснювати професійну діяльність; як важливий компонент підсистеми професіоналізму діяльності (В. Бодров, Ж. Вірна, Е. Зеєр, Г. Ложкін, С. Максименко, А. Маркова, О. Москаленко, Н. Пов'якель, О. Саннікова та ін.) Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, вона передбачає оволодіння людиною відповідними компетенціями. Компетентна у певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають їй змогу ефективно у ній діяти. Розглядати професійну компетентність необхідно у процесуальному аспекті, оскільки вона характеризується через діяльність і має динамічний характер.

Слід зазначити, що не існує єдиного підходу до виділення видів та структурних компонентів професійної компетентності, яка ґрунтується на принципі єдності свідомості та діяльності та особливостях професійної діяльності [5; 7 та ін.]. Однак, більшість дослідників (Н. Кузьміна, Л. Орбан-Лембрик, Т. Щербан) структурними компонентами професійної компетентності фахівця виділяють три сфери: мотиваційну, предметно-практичну та саморегуляції.

Аналізуючи компоненти професійної компетентності сучасного спеціаліста, можна говорити про своєрідність та особливості цих компонентів у представників різних спеціальностей. Так, у структурі професійної компетентності майбутнього психолога виділяють такі функціонально-структурні компоненти: *пізнавальний* (передбачає наявність інтелектуальних рис характеру та включає компетенції так званої спеціальної компетентності, яка визначається здатністю особистості до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вирішення типових професійних завдань, адекватних оцінюванням результатів своєї праці та можливістю самостійно отримувати нові знання та навички за спеціальністю, проектувати свій подальший професійний розвиток); *поведінково-діяльнісний* (представлений психологічними характеристиками, які відображають спрямованість особистості, її ставлення до діяльності, до себе, розвиток вольових рис характеру); *емоційно-регулятивний* (визначається здатністю фахівця до саморегуляції, самоконтролю, передбачає володіння уміннями й навичками управління емоційною сферою, різними технологіями подолання професійної деструкції.) та *комунікативний* **(**визначається як система знань, мовних і немовних умінь, навичок спілкування) [1; 9; 12 та ін.]. Тому професійну компетентність майбутнього психолога доцільно розглядати у єдності вище названих компонентів, які є водночас і аспектами особистості.

Процес формування компетентного спеціаліста входить у контекст формування особистості, тому цей процес у своїх суттєвих рисах має бути особистісно центрованим та орієнтуватися на цілісне вивчення структурних компонентів професійної компетентності та функціонально-професійних компетенцій, що їх визначають. Характеристика не окремих особистісних якостей, а опис цілісної особистості, аналіз її проявів у різних життєвих та професійних ситуаціях, вияв типових, професійно-орієнтованих особистісних структур дають змогу найбільш детально вивчити професійну компетентність особистості.

Важливо, що проблема компетентнісного підходу знайшла своє відображення і в освіті. Про це свідчить значна кількість наукових публікацій (Л. Анциферова, Г. Балл , С. Вершловський, А. Хуторський та ін.).

Однією із концепцій в межах компетентнісного підходу щодо визначення цілей та змісту сучасної освіти є концепція особистісно-орієнтованого професійного навчання і виховання (І. Бех, Д. Гришин, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). Ця концепція передбачає проектування таких ситуацій особистісного розвитку, в яких стали б можливі вільні прояви життя особистих сил, захоплень, знань, умінь, навичок людини в змістотворчій діяльності, що сприяє набуття нею професійної компетенції. Таким чином, відповідно до особистісно-орієнтованої парадигми освіти, слід робити наголос на формуванні цілісної та гармонійної особистості, використовуючи при цьому ресурси всіх навчальних дисциплін, а також відповідний комплекс психолого-педагогічних впливів.

Одним із ефективних засобів формування професійної компетентності майбутнього фахівця є соціально-психологічний тренінг. Ми розглядаємо тренінг як інтерактивне навчання, що спирається на досвід учасників, а також можливість отримати нову інформацію і використати її на практиці, виробляючи нові корисні вміння та навички.

Практична реалізація тренінгового курсу можлива за умов розвивального, особистісно орієнтованого навчання. Організація особистісно орієнтованого освітнього середовища (за І. Якиманською), передбачає: створення атмосфери доброзичливості; орієнтацію на більш підготовлених суб'єктів навчання; використання індивідуальних особливостей, досвіду кожного; заохочування самостійності, ініціативи, творчості учня; визнання за кожним права на помилку, але з обов'язковим визначенням шляхів її подолання [12]. Навчання відбувається в атмосфері розкутості та свободи спілкування учасників, у психологічно безпечній атмосфері. Це дає змогу поступово розвивати необхідні здібності та навички.

Основні напрями тренінгової роботи задавались концептуальною моделлю професійної компетентності: змістовим наповненням поведінково-діяльнісного, емоційно-регулятивного та комунікативного компонентів. У тренінгу «Професійно-компетентна особистість» використовувалися такі форми роботи: робота усією групою в ситуаціях інформування та надання завдань учасникам, мозковому штурмі, груповій дискусії; робота в малих групах у рольових іграх, творчих завданнях, групах підтримки; робота у парах; індивідуальна робота.

Програма формувального впливу передбачала 10 занять по 1,5-2 години. Обрані вправи за своїм змістом мають освітній, формувальний та поліфункціональний характер, спрямований на формування професійної компетентності. Результативність тренінгу визначалась шляхом порівняння показників рівня розвитку виділених компонентів професійної

компетентності у представників контрольної та експериментальної груп до і після впровадження тренінгу (табл.1). Показники рівня розвитку означених вище компонентів професійної компетентності визначались за допомогою методик «Комунікативний профіль особистості» та «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» (Л. Уманський, А. Лутошкін, О. Чернишов, І. Френзель та ін.).

Таблиця 1

Динаміка показників компонентів професійної компетентності до і після тренінгу в експериментальній групі

Структурні компоненти професійної компетентності	Показники до формування	Показники після формування	t-критерій
пізнавальний компонент			
інтелектуальні риси особистості	3,2	4,2	2,12*
поведінково-діяльнісний компонент			
риси, що визначають спрямованість особистості	3	3,8	1,99*
якості, що визначають ставлення до діяльності	2,8	4	3,08**
якості, що визначають ставлення до себе	3	4,5	4,44***
якості, що визначають ставлення до інших	3,4	4	1,62
вольові риси особистості	3,5	4,2	2,02*
емоційно-регулятивний компонент			
емоційні риси особистості	3,4	4,4	2,12*
комунікативний компонент			
потреба у спілкуванні	4,1	4,8	1,99*
широта спілкування	3,5	3,8	1,34
ініціатива у спілкуванні	3	3,9	1,99*
виразність спілкування	2,5	4,6	3,14***
легкість у спілкування	3,8	4,3	1,58
стійкість спілкування	3	3,5	1,58

Примітка: дані, позначені * - значущі при α=0,05
** - значущі при α=0,01
*** - значущі при $\alpha \geq$ 0,001

Помітною є динаміка в показниках інтелектуальних, вольових, емоційних рисах особистості, якостях, що визначають спрямованість особистості, її ставлення до діяльності та до себе, а також у таких характеристиках як потреба, ініціатива та виразність у спілкуванні, що втілюється в розвиткові професійної компетентності в сукупності всіх її компонентів – пізнавального, поведінково-діяльнісного, емоційно-регулятивного та комунікативного.

Особливості динаміки розвитку професійної компетентності у контрольній та експериментальній групах до і після проведення тренінгу зображено на рис.1.

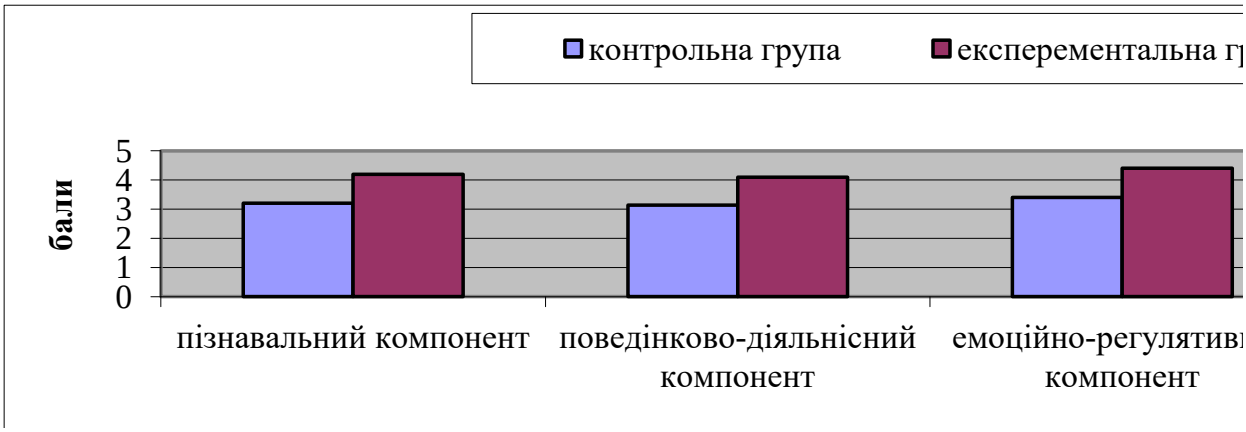

Рис.1. Показники компонентів професійної компетентності контрольної та експериментальної груп

Проведений аналіз свідчить про те, що спостерігається тенденція до підвищення рівня розвитку кожного із представлених компонентів професійної компетентності фахівця. Так, показники пізнавального компоненту зросли з 3,2 до 4,2 балів; поведінково-діяльнісного – з 3,14 до 4,1 балів; емоційно-регулятивного – з 3,4 до 4,4 балів і комунікативного компоненту відповідно з 3,32 до 4,15 балів.

Висновки. Отже, модель розвитку професійної компетентності у процесі вузівського навчання має включати в себе систему дидактичних і виховних засобів: розвивального, особистісно орієнтованого, інтерактивного навчання, спрямованого на розвиток спеціального (фахового), пізнавального, поведінково-діяльнісного, емоційно-регулятивного і комунікативного компонентів. Підводячи підсумки, слід зазначити, що розвиток професійної компетентності фахівця має стійку позитивну динаміку, що свідчить про ефективність впровадження тренінгової програми у вигляді соціально-психологічного тренінгу «Професійно-компетентна особистість». Результативність тренінгової програми робить доцільним її використання у навчально-виховній роботі ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень визначаються можливістю вдосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійно-компетентної особистості та розробці цілісної системи формування компетентного спеціаліста у системі вищої освіти у навчальній та позанавчальній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): / Т.Н. Астафурова автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 10.02.19. - М., 1997. – 38 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 225 с
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь, ключевые понятия, термины, активная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та, 2004. – 752 с.
6. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти:/ Н.Б. Завіниченко автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України (м. Київ). – К., 2003. – 20 с.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя: автор. Версия
9. Кабардов М. К. Языковые и коммуникативные способности и компетенции / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 24 – 31.
10. Професійна освіта : словник / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.
11. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, [и др.]. – М. : РАГС, 2000. – 125с.
12. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Л. В. Крамущенко, та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.185.
13. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.

Резюме. *Статья посвящена актуальной психологической проблеме – исследованию аспектов профессиональной компетентности личности. В статье представлены результаты эмпирического изучения путей формирования и развития профессиональной компетентности специалиста в процессе обучения в вузе.*

Ключевые слова*: профессиональная компетентность, профессионально компетентная личность, структурно-функциональные компоненты профессиональной компетентности, личностно-ориентированная парадигма оразования.*

Summary. *The article is sanctified to the psychological issue of the day - research of aspects of professional competence of personality. In the article the results of empiric study of ways of forming and development of professional competence of specialist are presented in the process of educating in institution of higher learning.*

Key words: *professional competence, specialist, professional realization, important professional peculiarities of state officer, personality-oriented paradigm of education.*

УДК 364.622+316.362:316.6 **М.І. МУШКЕВИЧ**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї З ПРОБЛЕМНИМИ ДІТЬМИ

Резюме. *У статті аналізуються основні компоненти психологічного супроводу дитини з проблемами у розвитку. Описуються теоретичні і практичні засади, завдання та практичні принципи психологічного супроводу сім'ї з проблемними дітьми. Висвітлюються основні характеристики та концептуальні підходи системи психологічного супроводу дітей з проблемами у розвитку в сім'ї.*

Ключові слова: *психологічний супровід, «концепція піклування», реабілітація, психологічна діагностика, психологічне прогнозування, соціальна інтеграція.*

Постановка проблеми. Клінічний досвід доводить, що психічні захворювання беруть початок в перші роки життя дитини. У зв'язку з цим великі надії покладаються на раннє превентивне втручання та спеціалізовану допомогу, що починається на перших етапах їхнього прояву – в ранньому дитинстві. З метою поліпшення такого становища, зазначає З. П. Дорошенко, корисно здійснити розробку і впровадження спеціальних програм, організувати комплексну скоординовану службу для дітей груп ризику та їхніх сімей, у яку увійдуть педагоги, психологи, соціальні та медичні працівники та підготувати спеціалістів для роботи в системі комплексного супроводу [2].

Мета дослідження полягає у розкритті основних компонентів психологічного супроводу дитини з проблемами у розвитку; у висвітленні теоретичних і практичних засад, завдань та принципів психологічного супроводу сім'ї з проблемними дітьми.

Виклад основного матеріалу. Ідея супроводу психічного розвитку дитини виникла як практичне втілення гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходу до дитини (Ф. Дольто, Є. Казакова, Л. Шипіцина та ін.) [1; 3; 4; 5]. Зараз основні види супроводу включають в себе психолого-педагогічний та медико-соціальний супровід освітнього процесу, який розвивається як особлива науково-практична галузь, ґрунтується на основі мультидисциплінарного підходу, набуває свою методологію та організаційну форму. Ефективна робота системи супроводу є своєрідним ґарантом права кожної дитини на повноцінний розвиток.

Перейдемо до теорії та практики зарубіжних колег і їх бачення «дітей з проблемами у розвитку» й розуміння того, як з ними потрібно поводитися і допомагати. За кордоном роботу з такою категорією людей прийнято називати «концепцією піклування» (С. Аттермієр, Ю. Гілберг, П. Грендін, Н. Джонсон, С. Ньюмен, М. Скаріно, M. Bristol, G. Mesibov, T. Shopler).

Концепція піклування містить у собі поняття про розвиток дітей з проблемами у розвитку (наприклад, слабкі і безпомічні, чи небезпечні та непередбачувані, або активні і ті, яких важко навчати), ціль, тобто який намір ми маємо у відношенні до них (наприклад, піклуватися і захищати, чи витісняти та ізолювати від суспільства, або допомагати їм розвиватися), ідеї про те, як можна досягти поставленої мети (наприклад, оточувати їх турботою, чи віддавати їх в інтернати, або ж надавати їм можливість жити нормальним життям).

Концепція піклування змінюється в залежності від ситуації в країні. Зміни визначаються різними факторами. Один з найважливіших факторів – економічна ситуація в суспільстві. У періоди процвітання і благополуччя концепція піклування ставить перед собою великомасштабні цілі, у суспільстві панує оптимістичний погляд на дітей з проблемами у розвитку. Коли економічна ситуація в країні погіршується, у концепції піклування підсилюються песимістичні тенденції. Дітей з проблемами у розвитку сприймають як нездатних нормально розвиватися, «безнадійні випадки».

Окрім концепції піклування в роботі з дітьми з проблемами у розвитку використовують поняття реабілітації — система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму, усуненні обмежень їх життєдіяльності для досягнення і підтримання соціальної і матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство. Ще один вид діяльності, включений до психологічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з проблемами у розвитку - психологічна діагностика - психологічне обстеження дитини, визначення індивідуально-психологічного стану з метою виявлення відхилень у психофізичному розвитку, прогнозування її можливостей та напрямків корекційної роботи з подальшою інтеграцією в суспільство. Інший вид діяльності - психологічне прогнозування є необхідною частиною психологічного супроводу проблемної дитини і передбачає розробку, апробацію і застосування моделей поведінки особистості у різних умовах, проектування змісту і напрямків індивідуального розвитку дитини та складання на цій основі життєвих планів та визначення тенденції до соціальної інтеграції. Сама по собі соціальна інтеграція передбачає входження проблемної дитини у систему соціальних взаємодій перш за все в рамках освітньої установи, в яку вона інтегрується. Процес соціалізації спрямовується на розвиток особистості дитини (міжособистісне спілкування) та її підготовку до самостійного життя. Підготовка школи для забезпечення прийняття проблемної дитини передбачає формування позитивного ставлення до неї та пристосування освітнього середовища відповідно до її індивідуальних особливостей.

Надзвичайно цікавий досвід психологічного супроводу сімей, які мають дітей з проблемами у розвитку, теж накопичений зарубіжними фахівцями. Як відомо, найбільш важким, кризовим для сім'ї моментом є повідомлення її членам про невиліковну хворобу дитини, усвідомлення цієї події, що порушує і навіть руйнує весь звичний спосіб життя сім'ї. Так, фондом гемофілії Науково-дослідного інституту гематології Національної медичної академії Аргентини та Асоціації гемофілії Уругваю спеціально для допомоги батькам в адаптації до нової життєвої ситуації створено групу «супроводжуючі батьки». Співробітники фонду С. Грана і М. Родрігес Отеро описують супровід батьків, які вперше дізналися, що їх дитина хвора на гемофілію, наступним чином. Коли звичне життя сім'ї порушується через хворобу дитини, батькам доводиться встановлювати контакти з соціальними структурами, медичними інститутами і т.д. Відносини «сім'я-медичний інститут» надзвичайно складні, тому необхідна третя сторона, яка не належала б до офіційних служб інституту, не входила б до сім'ї, куди прийшла біда, але в той же час добре знала б проблему, мала досвід її подолання і могла в період адаптації приймати посередницьку участь у відносинах між інститутом та сім'єю, а також між матір'ю і дитиною. Присутність такої третьої сторони (нею стають батьки інших хворих дітей – супроводжуючі батьки) стає свого роду ідентифікаційним зразком, допомагає матері зрозуміти і перейняти новий стиль відносини з дитиною і членами сім'ї, щоб уникнути симбіотичної близькості.

Супроводжуючі батьки стають на час адаптації своєрідними членами сім'ї, додатковим ресурсом матері, який сприяє розвитку дитини. Їх присутність і допомога діють в адаптаційний період як засіб, що дозволяє батькам не впасти у відчай і вибудувати нову систему буття. Діяльність супроводжуючих батьків продовжується до тих пір, поки не буде пройденим кризовий період. До робочої групи супроводжуючих батьків входять ті батьки, які свого часу в мінімальний термін адаптувалися до повідомлення про захворювання дитини. Їх діяльність координують психологи, що спеціалізуються на допомозі тій чи іншій групі дітей.

Спеціально проведене в Аргентині дослідження результатів такого супроводу показало, що батьки не тільки успішно впоралися з психологічною кризою, але й вирішили оволодіти необхідними для допомоги своїм хворим дітям медичними навичками, активно брали участь в щомісячних зустрічах у центрі для батьків та їхніх дітей. Вони проводили заходи щодо поширення інформації про захворювання та особливостей надання допомоги. Можна зробити висновок про те, що робота супроводжуючих батьків дозволяє оптимізувати ресурси, забезпечує обмін досвідом між батьками, надає вплив і на систему оздоровлення дітей, створює ефективні умови для прямих контактів замкнутих батьків з медичним персоналом; полегшує їх зближення і, головне, допомагає продуктивно пройти кризовий період і адаптуватися в новій життєвій ситуації, а отже – забезпечити дитині повноцінні умови існування та розвитку.

У процесі психологічного супроводу сім'ї відбувається її адаптація до життя. Ключовим у цьому процесі є момент екзистенційної життєвої зміни. Важливий рівень творчих здібностей, що виникає у членів сім'ї, спрямований на творення нового існування. Психологічний супровід сім'ї – групи особливого ризику – це підтримка сім'ї та кожного з її членів на всіх етапах формування нових відносин проблемної дитини з собою і світом.

Результатом психологічного супроводу сім'ї з проблемною дитиною, в процесі адаптації до життя, стає нова життєва якість – адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та оточуючими як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. Адаптивність передбачає прийняття життя (так само як і себе та проблемної дитини як її частини) у всіх проявах, відносну автономність, готовність і здатність змінюватися в часі і змінювати умови свого життя – бути її автором, і творцем. Принципи психологічного супроводу – це гуманне ставлення до сім'ї, кожного її члена і віра в їхні сили та кваліфікована допомога і підтримка природного розвитку проблемної дитини.

Демократичні зміни в українському суспільстві привели до суттєвих змін у підходах до роботи з дітьми з проблемами у розвитку, що торкнулися як організаційного, так і змістового боку цього щабля діяльності. Проте позитивність змін висвітлила також і багато як застарілих, так і невирішених дотепер проблем, серед яких особливо важливою для нашого дослідження є низький рівень педагогічної та психологічної культури батьків через відсутність достатньої інформації щодо проблем у розвитку дитини. Враховуючи вищезазначене, є нагальна потреба в організації додаткових заходів, що забезпечать допомогу дитині та її родині. Отже, таким напрямом може стати організація служби психологічного супроводу.

З нашої точки зору, психологічний супровід розвитку дитини має бути невід'ємним від батьківської взаємодії. Під психологічним супроводом дитини з особливими потребами в сім'ї ми розуміємо метод активного, системного, динамічного впливу на розвиток суб'єктів з метою раннього виявлення порушень у розвитку та надання кваліфікованої комплексної допомоги дитині і її родині.

Відповідно до цього психологічний супровід дітей із особливими потребами передбачає таку комплексну допомогу: 1. Психологічну діагностику дітей (первинне діагностування з метою вивчення сильних і слабких сторін розвитку особистості, виявлення і вирішення проблем, що виникають у процесі соціалізації та інтеграції, проведення діагностичних мінімумів з метою вивчення динаміки її розвитку та подолання можливих труднощів). 2. Надання психологічних знань членам сім'ї щодо особливостей захворювання та їх впливу на психофізичний розвиток. 3. Психологічну підтримку членів сім'ї та корекцію сімейних дисфункцій сімейної системи на трьох рівнях: шлюбному, батьківському, сиблінговому.

Завдання психологічного супроводу сім'ї, яка має дітей з проблемами у розвитку включають в себе такі моменти: дослідження проблем особистісного розвитку і виховання дитини; виявлення порушень емоційно-вольової сфери в залежності від стосунків із членами сім'ї та взаємодії сім'ї як системи; допомога (сприяння) дитині та членам сім'ї у вирішенні актуальних завдань виховання і соціалізації: розвиток психологічної компетентності (культури) батьків та інших членів сім'ї; покращення системи сімейного функціонування.

Спираючись на аналіз вітчизняного та закордонного досвіду, ми вважали за потрібне визначити практичні принципи, якими варто керуватись для досягнення основних цілей психологічного супроводу психічного розвитку проблемних дітей в сім'ї: органічна єдність психологічного супроводу психічного розвитку дитини з сім'єю; практична спрямованість корекційного процесу - особлива увага, фокус усієї корекційної роботи на функціональних навичках: комунікації, навичках самообслуговування, адаптаційних можливостях, організації вільного часу, навичках навчання; єдиність, довготривалість: спілкування дитини протягом довгих років з одними і тими ж людьми, послідовність такої корекційної роботи на усіх вікових етапах; спеціалізованість супроводу: фахівці, які працюють з дитиною, повинні мати спеціальну підготовку, у системі супроводу мають бути організації та фахівці, які більшу частину часу працюють саме з дітьми з певними захворюваннями; комплексність супроводу: медична, педагогічна, психологічна допомога, допомога у вирішенні проблем, забезпечення ефективних професійних взаємозв'язків; диференційованість супроводу: система допомоги особам від народження до дорослого віку та їхнім родинам повинна бути здатною задовольнити потреби широкою кола одержувачів послуг, різних за віком, рівнем інтелектуального та загального розвитку, ступенем проявів, родини яких є різними за матеріальними можливостями та місцем проживання; єдине, що поєднує всіх одержувачів послуг - це наявність в них певних викривлень розвитку. Система супроводу має враховувати індивідуальні особливості кожної особи, сприяти її розвитку, максимально зменшувати рівень стигматизації; консолідація супроводу та сімейного виховання; інтегративна спрямованість корекційного процесу у поєднанні зі спеціалізованим характером допомоги, що надається; визначальна роль індивідуальних особливостей дитини, специфіки сімейного функціонування та етапу корекційної роботи при виборі методичних підходів.

Основними характеристиками системи психологічного супроводу дітей з проблемами у розвитку в сім'ї є: психологічна діагностика сутності виявлення проблеми; мультимодальний підхід до супроводу; консультування членів сім'ї на етапі прийняття рішення та складання плану подолання проблем (складання корекційної програми); активне залучення в систему корекційної роботи батьків або осіб, що їх замінюють та інших членів сім'ї; незалежність та автономність спеціаліста щодо додержання принципів послідовності та наступності в роботі з дитиною та родиною. Служба психологічного супроводу дітей раннього віку в сім'ї має спиратися на концепцію виховання дітей раннього віку та концепцію їхнього супроводу. Сама ідея супроводу, як втілення гуманістичного, особистісно зорієнтованого підходу, тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, з якісною модернізацією системи стосунків з найближчим оточенням. Психологічний супровід особистісного розвитку і виховання дитини має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин в сім'ї (їх розвиток, корекція, взаємовплив).

У свою чергу, психологічний супровід дитини з проблемами у розвитку та її родини має стати органічною частиною загальної державної системи розвитку, навчання та соціалізації проблемних дітей. Під таким супроводом ми розуміємо спеціально організований цілеспрямований процес, який сприяє позитивної адаптації до життя дитини та її родини (П. Осухова, 2003) та містить систему заходів, які уможливлюють життя дитини у середовищі (Е. Зіглер, А. Кейн); а також - допомагають дитині в її розвитку, а родині - у прийнятті рішень у складних ситуаціях життєвого вибору (Є. Казакова, 2000; В. Шиян, 2003).

Висновки. Як бачимо, психологічний супровід дітей з особливими потребами в сім'ї є не простим поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з дітьми, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині та сім'ї у вирішенні завдань особистісного розвитку, міжособистісної взаємодії, виховання, соціалізації. Безперечно, за умови нормального сімейного соціуму кожна дитина, в міру своїх можливостей, може вирішити проблеми самотужки або за допомогою батьків. Однак, ситуація проблемної, дисфункційної сім'ї для вирішення зазначених завдань стає для дитини нездоланною перешкодою. Саме в таких випадках допомогти дитині у виборі оптимального «життєвого маршруту» має психологічний супровід, який призначений аналізувати найближче оточення дитини, діагностувати рівні її особистісного розвитку і виховання, використовувати групові методи, індивідуальну роботу як з дітьми так і з їх батьками.

Вищезазначена концепція психологічного супроводу є фундаментом для побудови супровідної системи щодо проблемних дітей в сім'ї. Тому психологічний супровід ми визначаємо як систему професійної діяльності, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і розвитку кожної дитини незалежно від рівня її здібностей і життєвого досвіду. Інтеграцію проблемних дітей у соціум потрібно починати із соціально-психологічної адаптації та реалізації у батьківській сім'ї. Ефективність інтеграції залежить від можливостей дитини, бажання і допомоги батьків, а також наявності на всіх етапах розвитку кваліфікованої психолого-медико-педагогічної допомоги.

Перспективи подальших розвідок. На наш погляд, з усіх наукових підходів до потреб сім'ї з проблемною дитиною в контексті її психологічного супроводу психічного розвитку важливими є такі концептуальні підходи: системний підхід, що передбачає сприяння людині у її взаємодії з навколишнім соціумом за допомогою підтримки та перебудови існуючих, а також створення нових соціальних зв'язків (Д. Хопкінс, 1986); нормалізація, що є дуже популярною у країнах західної демократії та полягає в тому, що спосіб життя проблемної дитини та її родини має бути максимально наближеним до способу життя, прийнятого у суспільстві; деінституціалізація, яка означає, що проблемна дитина повинна знаходитись не в «тотальному закладі» (інтернат, лікарня, інші інституції), а в родинному середовищі, за умови, що невеликі організації за місцем

проживання у змозі надавати їй та її родині комплекс необхідних психологічних послуг; психологічна підтримка батьків (групи взаємодопомоги, тренінги та ін.); інформаційно-методична підтримка родини (лекції, конференції з проблем навчання, виховання, взаємодії та соціалізації проблемних дітей); використання результатів наукових досліджень для розробки стандартів та критеріїв надання психологічного супроводу.

Актуалізація на новому рівні і в новому розумінні проблеми психологічного супроводу сприятиме пошуку нових форм і методів роботи з проблемними дітьми та їх сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дольто Ф. На стороне подростка / Ф. Дольто. - СПб.: Изд-во "Петербург - XXI век", 1997. - 278 с.
2. Дорошенко З.П. Психолого-педагогічний супровід дітей раннього віку: стратегічна необхідність / З.П. Дорошенко // Журнал "Дошкільна освіта" № 3 ', - 2006
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. СПб., 1998. - С. 4-6.
4. Казакова Е.И. Сопровождение развития — новая образовательная технология / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. — СПб., 2001. - Ч. I. - С. 9-14.
5. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста./Под науч. ред. проф. Л.М.Шишщиной.- СПб, 2003.- С. 240.

Резюме. *В статье анализируются основные компоненты психологического сопровождения ребенка с проблемами в развитии. Описываются теоретические и практические основы, задания и практические принципы психологического сопровождения семьи с проблемными детьми. Освещаются основные характеристики и концептуальные подходы системы психологического сопровождения детей с проблемами в развитии в семье.*

Ключевые слова*: психологическое сопровождение, «концепция попечительства», реабилитация, психологическая диагностика, психологическое прогнозирование, социальная интеграция.*

Summary. *This article analyzes the main components of psychological support of children with developmental problems. It describes the theoretical and practical basis, assignments and practical principles of psychological support of families with problem children. It determines the main characteristics and conceptual approaches of psychological support for children with developmental problems in the family.*

Key words: *psychological support, "the concept of trusteeship", rehabilitation, psychiatric diagnosis, psychological prediction, social integration.*

УДК 81'42:378.14–057.875 **І.О. НОГАЧЕВСЬКА**

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ЯК СПОСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

Резюме. *У статті розкрито сутність інтерпретації з точки зору методології філософської герменевтики. Поданий аналіз принципам інтерпретації художнього тексту. Подана характеристика діалогічної природи інтерпретації і розуміння тексту, описанні компоненти читання літературних творів, представленні в психологічній літературі. Запропоновані приклади інтерпретації поетичних текстів студентами-філологами.*

Ключові слова: *філософська герменевтика, інтерпретація, розуміння, художній текст, компоненти читання літературних творів, поетичні тексти.*

Постановка проблеми. Діалогічні концепції, обґрунтовані в науковій психологічній літературі, трактують літературний твір, насамперед, як вираження задуму його творця. Відповідно до цього досягнення розуміння твору передбачає діалогічну взаємодію з текстом. Звичайно, центральну роль у процесі розуміння надається комунікатору, якому належить текст, в чому виявляється також антропоцентричність останнього. З іншого боку, смисл літературного твору здатний до трансформування і перетрансформування під час комунікації. Тому розуміння твору можна аналізувати з огляду на ставлення читача до об'єкту безпос вважаємо за доцільне охарактеризувати проблему інтерпретації художнього тексту як способу вдосконалення лінгвістичної освіти студента-філолога.

Завдання нашої статті:

1. Розкрити сутність інтерпретації з точки зору методології філософської герменевтики.
2. Проаналізувати принципи аналізу художнього тексту.
3. Охарактеризувати діалогічну природу інтерпретації та розуміння тексту та окреслити запропоновані в психологічній літературі компоненти читання літературних творів.
4. Навести приклади інтерпретації поетичних текстів студентами-філологами.

Виклад основного матеріалу. У відповідності до методології філософської герменевтики, інтерпретація розкривається з позицій двох підходів: формалізуючого (Хомський Н., Попер К., Леві-Строс К. та ін.) та феноменологічного (Гуссерль Е., Шлейєрмахер Ф., Дільтей В. та ін.). Перший підхід Поль Рікер назвав об'єктивним, адже він у культурах різних епох має різноманітні інваріантні структури. Другий підхід філософ назвав екзистенційним, притаманний так званій споглядаючій свідомості особистості.

Інтерпретація за П.Рікером – це своєрідне мовлення особистості, що виконує ряд функцій: функцію переведення особистістю зовнішніх вражень в мовленнєвий контекст повідомлення; функцію виявлення прихованих смислів; функцію подолання неоднозначності; функцію виявлення протиріч; функцію способу пошуку перевірки гіпотез шляхом створення версій; функцію підтвердження особистісної ідентичності в динамічній дійсності; функцію вироблення власного ставлення до неочікуваних ситуацій; функцію співвідношення думок; функцію вироблення критичності та рефлективності рішень [5, с.123].

Поль Рікер також зазначає, що, зокрема, Е.Гуссерль виділив особливу активність свідомості – інтенціональність, спрямованість, а пізніше – проблему життєвого досвіду, що передує суб'єкт-об'єктним стосункам та визначає спосіб інтерпретації людиною текстів.

У теорії В.М.Мясищева особистість визначається через систему основних та конкретних відношень. Художні тексти містять історично та культурно стійкі способи розуміння загальнолюдських, національних, соціальних відношень. У них значення та смисл інтерпретуються суб'єктом з огляду на простір його соціальних та культурних знань. Смисл у цьому контексті є системою відношень. Такий характер розуміння, при якому відбувається зустрічний рух від тексту до суб'єкта і від суб'єкта до тексту, здатен породити невимушену інтерпретацію, тобто діяльність, яка не обмежена межами конкретного тексту [3, с.185].

У психології підхід з точки зору суб'єкта взаємостосунків дає можливість не обмежувати сутність інтерпретації лише законами текстової організації смислу, а дозволяє розкрити авторські смисли, з'ясувати ті відношення дійсності (реальної, ідеальної, культурної, суб'єктивної), у які тою чи іншою мірою вступає суб'єкт.

Таким чином, результатами сприймання тексту можуть бути: розкриття смислу тексту, закладеного в нього автором; проектування суб'єктом на текст власного смислу або стандартних суджень (дані позиції характерні для розуміння); інтерпретація інформації, закладеної у тексті; розбіжності з авторською думкою, конфлікт інтерпретацій (ці дві позиції характеризують рівень інтерпретації) [5].

Аналіз основних концепцій мислення С.Л.Рубінштейна та Л.С.Виготського вказує на те, що феномен розуміння може досліджуватись у різних аспектах. За поглядами Л.С.Виготського розуміння може розглядатись в аспекті засвоєння культурних надбань, досвіду, і в такому сенсі воно є більшою мірою нормативним. Однак, розглядаючи індивідів як суб'єктів діяльності, на першому плані, вважає С.Л.Рубінштейн, постає суб'єктивний аспект розуміння, який дає простір для інтерпретації. Такий підхід може застосовуватись до вивчення, зокрема, художнього тексту. Г.Гадамер писав, що художній текст «не лише придатний для тлумачення, але й відчуває брак у ньому. Про чудову поезію ніхто не скаже, відкладаючи книгу в сторону: «Я вже знаю її». Навпаки, чим більше я його читаю, тим глибше розумію, тим більше може розповісти мені вірш» [5, с.144].

Розглянемо принципи аналізу художнього тексту. Аналіз розглядається нами як спосіб реалізації літературознавчого принципу, визначеного структурою курсу літератури, як засіб, що допомагає глибоко та адекватно зрозуміти смисл твору, як шлях виховання читача тощо.

М.П.Воюшина визначає принципи аналізу художнього твору: цілеспрямованості, вибірковості та цілісності, єдності форми та змісту, врахування вікових та індивідуальних особливостей індивіда та ін. [2] Таке розуміння аналізу досить чітко співвідноиться з концепцією викладання літератури у вищій школі. І.А.Тарасова вказує, що правильно організований аналіз має здійснюватися з позиції синтезу, з позиції функціонального значення кожного елементу тексту [7].

У сучасних дослідженнях акцентується увага на індивідуальному осмисленні тексту, на процесі інтерпретації художнього твору, провідну роль у якому відіграє актуалізація досвіду читача. Даний підхід базується на герменевтичному осмисленні текстів, при якому найважливішим моментом інтерпретації є актуалізація емоційних станів читача, його переживань [1].

У психолінгвістичних дослідженнях розуміння та інтерпретація розглядаються як різні стадії мовленнєво-мисленнєвого процесу. Розуміння базується на осмисленні тексту за його компонентами, виділенні смислу тексту на основі встановлення співвідношень між мовними одиницями. Інтерпретація здійснюється в загальному контексті пізнавальної та оцінювальної діяльності та вказує на перехід у сприйманні тексту на більш глибинний рівень, пов'язаний, передусім, з немовними знаннями особистості [3, с.229].

Отже, логіку етапів засвоєння літературного твору можна представити таким чином: емоційне враження від твору переростає у його аналіз, аналіз поглиблює та розширяє можливості зрозуміти твір та сформувати особистісне ставлення до нього.

Читач, з точки зору герменевтики, розпочинає осмислення тексту на етапі знайомства з ним. На першому етапі актуалізуються знання, відбувається підготовка та сприймання тексту в традиційному плані. Наступний етап характеризується зародженням розуміння, яке переживається читачем, але не виражається словами (етап емоційно-оцінкової бесіди). За ним має місце етап вербалізованого розуміння, на якому відбувається формулювання головної ідеї. Заключний етап – «вивільнення від обмеження словесних формулювань», творчість тощо [6].

Н.В.Чепелєва в своїх дослідженнях спирається на діалогічну природу інтерпретації та розуміння тексту. Зіставляючи два основні підходи до розуміння – розуміння-інтерпретацію та розуміння-діалог, дослідниця визначає характерні риси кожного з них. Розуміння-інтерпретація виявляється в усвідомленні читачем свого ставлення до твору, в коментуванні та оцінюванні його. Розуміння-діалог являє собою смислове розуміння, яке має на увазі реконструкцію тексту та доповнення його своїми власними думками, поглядами. Реципієнт у цьому випадку стає співавтором, створюючи свій особистісний смисл. Діалогічне розуміння твору передбачає перехід до іншої площини аналізу, використання „суб'єкт-суб'єктної" схеми замість „суб'єкт-об'єктної", що має місце у випадку розуміння-інтерпретації [8, с.65].

Вивчаючи особливості інтерпретації старшокласниками літературних творів, Н.О.Михальчук виділила чотири основні компоненти читацької діяльності школярів, які найбільшою мірою сприяють ефективній інтерпретації текстової інформації, а саме:

1. Когнітивний компонент, що має в своїй структурі:

а) змістове читання, тобто сприйняття літературних творів, їх змісту, фактичної текстової інформації тощо; б) інтерпретативне читання, тобто формулювання власної думки, точки зору щодо даного літературного твору, а також розвиток здатності до її пояснення та обґрунтування іншим учасникам комунікації; в) смислове читання, яке передбачає не лише отримання інформації, а й породження нового смислу, який не тільки базується на змістовій основі вихідного повідомлення, а моделюється особистісною смисловою сферою суб'єкта, сприяючи створенню нових для людини особистісних смислів. Таке читання також перебудовує мотиваційну сферу читача, призводить до зміни смислового поля, забезпечує формування особистісних новоутворень.

2. Комунікативний компонент, що складається з:

а) моделі спілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього (критерієм ефективності в даному разі буде виступати характер контакту між автором і читачем); б) орієнтація учня на співтворчість з

іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформація змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. Суб'єктно-орієнтований компонент, який базується на:

а) мотивації діяльності читання літературних творів, тобто розуміння учнями необхідності читання, вміння визначати конкретно, на які аспекти твору слід звернути особливу увагу, яке завдання розв'язати. Мотивація передбачає також формування загальної художньої психологічної настанови і конкретної настанови-передготовності до контакту з даним літературним твором; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування "особистісних смислів" (за О.М.Леонтьєвим), що призводить до формування суб'єктності школяра; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у текст, тобто здатність переструктуровувати літературний твір, створювати на його основі власний сюжет, розглядати цей твір як частину свого повідомлення чи власного задуму; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору, завдяки чому – можливість здійснення добудування портрету суб'єкта впливу в цілісний образ, визначаючи мотиви читання твору, світогляд, особистісні цінності читача; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в структуру поетичного повідомлення [4].

Спираючись на виокремлені Н.О.Михальчук компоненти читацької діяльності старшокласниками літературних творів, наведемо приклади інтерпретації поетичних текстів студентами-філологами Рівненського державного гуманітарного університету.

Відгук на поезію Ліни Костенко «Божевілля моє, божемилля…»:

«Поезія Ліни Костенко розкриває особливий психо-емоційний душевний стан, який можна порівняти з творчим натхненням, осягненням вищих буттєвих істин, поєднанням людського з Божественним. Цей стан передано через певні змістові коди, втілені у словах, а особливо у новотворі – „божемилля". Відчувається паралель зі словами поетеси: „Поезія – це завжди неповторність... дотик до душі". Аналогічна ситуація розгортається у запропонованій поезії і представляє вічну загадку абсолюту: його всепроникність і всюдисутність. Поезія побудована на антитезі: сльози життя і спрага пошуку. Емоційний регістр поезії розвивається з наростаючою силою і досягає кульмінації в останніх рядках. Вся поезія пройнята урочисто-довірливим тоном, радістю відкриття і зустрічі з новим душевним станом. У чотиривірші філософський зміст передано у простій формі.» (Студентка ІІІ курсу філологічного факультету, Катерина К.).

Відгук на поезію Ігоря Калинця «Десять»:

«На мою думку, складність розуміння поезії „Десять" – у великій місткості художніх образів, в тонкому психологізмі підтексту, в ході розуміння якого виявляється актуальність оповіді для читача. Поезія особлива своєю варіативністю інтерпретацій її теми та ідеї: це – намагання людини зрозуміти своє місце у світі; це – космос людської душі, його вершини і глибини; це – недосконалість людського пізнання та т.п. Яскраво виявляється інтравертне спрямування твору: так звана „дорога до себе". Відсутність рими передає тривожність автора з приводу абсолютного нерозуміння буття і себе в ньому. Читачам доведеться розгадати філософське підґрунтя символіки, смислове навантаження індивідуально-авторських новотворів *(«крайсвіт»)*, де особливо підкреслене твірне *анти-*, як-от: *„антиземля", „антилюдина", „антикров"*. Загалом така авангардна поезія потребує підготовленого читача, багатство тропів спричинить труднощі для тих читачів, які недостатньою мірою володіють навичками образного сприймання» (Студентка ІІІ курсу філологічного факультету, Ірина П.).

Відгук на поезію Василя Стуса „Зворохобилися айстри":

«У поезії простежується паралель між циклами в природі та психологічними станами в людському житті. Образ айстр на тлі осіннього пейзажу уособлює, з одного боку, життєву мудрість, неповторність скороминучість всього живого, кожної миті, а, з другого, – вміння її цінувати. Загадка осені як буттєвого стану – розквіт перед згасанням. Помітна поліфонічність чуттєвого тла поезії: журба, смуток, захоплення, подив, збудження, чекання і врешті-решт – радість, умиротворення та спокій. Настроєва палітра увиразнює змістові акценти, посилює мотив життєвого колообігу. Словесно змальована автором картина досить детальна, окремі рядки – рефлексивно-медитативні. В.Стус передав складний філософський зміст через низку тверджень, які має розгадати читач. Особливо захоплює авторська гра формою слів: *„приосінній", „сонцелет", „стонасторчений", „розкриливши"* (Студентка ІІІ курсу, Інна М.).

Відгук на поезію Миколи Зерова «Київ – традиція»:

«Поезія відомого неокласика з циклу „Київ" підтверджує уявлення про М.Зерова як завзятого шанувальника старовини, консерватора в естетичних поглядах, архаїста. Пошана до традицій жила в ньому у співдружбі з любов'ю до нового та з відразою до модних, галасливих, скороминущих явищ. Поезія присвячена Києву як місту, що стало символом духовного центру української культури, її неперервності, здатності до відтворення, стало скарбницею історичної пам'яті, носієм високих традицій. Автор намагається донести до читача відчуття гордості за моменти найбільшого культурного піднесення, за героїчну боротьбу предків з тими, хто прагнув поневолити Київ, зруйнувати його культурні цінності, позбавити місто національного обличчя („готи", „нормани", „лядський Болеслав"). В цілому настрій поезії оптимістично-обнадійливий, сповнений віри в духовну незнищенність культури, віру національного поступу. Це – своєрідний гімн Києву. Форма сонету якнайповніше передає емоційний тон та виражає основну думку твору, вона перегукується з традицією в українській літературі, розширює історичний контекст, передає стан захоплення, піднесення. Поезія М.Зерова насичена алюзіями, натяками, відсиланнями до конкретної історичної події, до певного літературного твору, сюжету чи образу з розрахунку на ерудицію читача» (Студентка ІІІ курсу, Ольга Ф.).

У нашому розумінні інтерпретаційний підхід до використання художнього тексту як засобу розвитку мовлення має на увазі застосування інтерпретації поетичного твору як контексту для розуміння студентами викладача. При цьому викладач сприяє більш глибокому розумінню смислу тексту, закладеного автором, через власну інтерпретацію, і підводить студентів до самостійної інтерпретації поетичних творів.

Висновки. На нашу думку, інтерпретація художніх творів сприяє поглибленню та розширенню мовленнєвого розвитку та літературної компетентності студентів-філологів, оскільки, текст постає більш інформативним для читача, чим глибше його розуміння. Гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу сприяє аналізові художнього тексту як авторського мовлення, зрозумілої і викладачу, і студентам, при цьому вся інформація засвоюється як особистісно значуща. При цьому розуміння мови твору студентами актуалізує студентські інтерпретації тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Рефлексия и интерпретация: принцип принципиальной понятности всякого текста / Г.И.Богин // Вопросы стилистики. – Вып. 27. – Саратов, 1998. – С. 62–68.
2. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников / М.П.Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под. общ. ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб. : Специальная литература, 1998. – С. 40–86.
3. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В.Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.
4. Михальчук Н.О. Розуміння літературних творів старшокласниками (психологічний аспект) / Н.О. Михальчук. – К. : ТОВ „Принт Хауз”, 2009. – 544 с.
5. Славская А.Н. Личность как субъект интерпретации / А.Н.Славская. – Дубна : Феникс+, 2005. – 240 с.
6. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти / А.А.Смирнов. – М., 1966. – 86с.
7. Тарасова И.А. Анализ или интерпретация? Размышления о путях работы с художественным текстом на уроке чтения / Тарасова И.А. // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 32–35.
8. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов : Дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. / Н.В.Чепелева. – К., 1992. – 370 с.

Резюме. *В статье раскрыта сущность интерпретации с точки зрения методологии философской герменевтики. Дан анализ принципам интерпретации художнього тексту. Дана характеристика диалогической природе интерпретации и понимания текста, описаны предложенные в психологической литературе компоненты чтения литературных произведений. Предложены примеры интерпретации поэтических текстов студентами-филологами.*

Ключевые слова: *философская герменевтика, интерпретация, понимание, художественный текст.*

Summary. *In this article the sense of interpretation from the point of view of philosophical germenevtics was determined. The principles of the interpretation of novels were analyzed. The dialogical nature of text's interpretation and understanding was characterized. The components of reading the novels were described. The examples of interpretation of poetry by students were proposed.*

УДК 159.93

О.І. ОСТАПЙОВСЬКИЙ

ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Резюме. *У статті розглянуто питання ідентичності, професійної ідентичності, свідомості і економічної свідомості. Проведено дослідження економічної свідомості студентів з різною професійною ідентичністю. Виявлені особливості усвідомлення семантичних конструктів економічної свідомості майбутніх спеціалістів економічних і неекономічних спеціальностей, встановлений факт різного пізнання, відображення і узагальнення економічних процесів студентами експериментальних груп.*

Ключові слова*: економічна свідомість, семантичні конструкти, професійна ідентичність.*

Постановка проблеми. Складні та суперечливі реалії сьогодення, процес розбудови та розвитку демократичної України, глобальні перетворення в усіх сферах її життя формують соціальне замовлення на формування економічно освіченої особистості, для якої професійні знання, уміння й навички та їх постійне оновлення є основою самореалізації в економічній сфері суспільства. У зв'язку з цим зростає актуальність проблеми формування економічної свідомості особистості, зокрема, вивчення психологічних аспектів становлення економічної свідомості майбутніх фахівців, оскільки саме молодь є прямим носієм соціокультурних та економічних трансформацій у суспільстві.

Таким чином, вивчення економічної свідомості особистості в різних за професійним спрямуванням групах студентів, зумовило вибір **теми нашого дослідження**.

Виклад основного матеріалу. Термін «ідентичність» (від латинського походження identicus) означає тотожність, однаковість [11, с. 169]. Введення його у науковий обіг пов'язують із ім'ям Е. Еріксона, який розглядав ідентичність як цілісність, зрілість та інтеграцію переживань людиною своєї тотожності з певними соціальними групами [12]. Розвиваючи теорію Е. Еріксона, Дж. Марсіа визначив чотири стани у становленні ідентичності, а саме: попереднє рішення, дифузія, мораторій і досягнення ідентичності [6, с. 527].

Н. Л. Іванова розглядає професійну ідентичності як складову соціальної ідентичності [5]. Враховуючи те, що професійна ідентичність тісно пов'язана із належністю до певної групи, то її можна розглядати складовою соціальної ідентичності: їй притаманні усі загальні ознаки соціальної ідентичності, пов'язані із прийняттям групового членства, позитивним ставленням до нього, значенням категорізації, порівняння і т.д. З цього приводу, аналізуючи природу і сутнісні характеристики професійної ідентичності, О. Єрмолаєва зазначає, що прагнення людей до інтеграції у соціальний контекст здійснюється на основі ідентифікації з соціальними і професійно-значущими групами [3].

Професійна ідентичність є важливою якістю, яка з'являється в процесі особистісного та професійного становлення і здійснює вагомий вплив на різноманітні аспекти життєдіяльності людини. Професійна ідентичність проявляється у самосвідомості особистості, в якій прижиттєво в процесі взаємодії конструюється індивідуальне емоційно забарвлене знання власної належності до окремої соціальної групи. Відповідно до цього знання, формується певна система цінностей та форм поведінки [4, с. 55].

В нашому досліджені за основу взято твердження, що сензитивним у формуванні професійної ідентичності студентської молоді є третій курс навчання у вищому навчальному закладі [8, с. 10].

Суть професійної ідентичності полягає в усвідомленні фахівцем своєї тотожності з професійним образом Я, що забезпечує входження у простір ефективної соціалізації, яка сприяє формуванню економічної свідомості особистості.

Свідомість є вищим рівнем психічної активності людини як соціальної істоти [10, с. 622]. Невід'ємною складовою свідомості особистості є її економічна свідомість. На сьогоднішній день у науці існують різні підходи до трактування

категорії «економічна свідомість». Її розглядають як складову частину індивідуальної свідомості, рівень психічного сприйняття економічних процесів, який формує реакцію і відповідну поведінку людини [1]. У дослідженнях О. Дейнеки [2] та В. Москаленко [9] економічна свідомість є системною складовою свідомості особистості та вищим рівнем психічного відображення людиною економічних відносин. Як особливу форму психічної діяльності, орієнтовану на відображення і перетворення економічної дійсності, трактують економічну свідомість Г. Ложкін, В. Спасенніков, В. Комаровська [7]. Не зважаючи на різноманітність підходів до трактування визначення економічної свідомості, можна зробити висновок, що вона є невід'ємною складовою свідомості особистості, яка спрямована на відображення, перетворення і прогнозування економічної реальності.

Особливості економічної свідомості характеризуються інтенсивністю спрямованості, а також якісною і кількісною характеристикою індивідуальних значень понять економічного простору у свідомості особистості. Тому в процесі дослідження було використано 21-шкальну модифіковану методику семантичного диференціалу. Підбір стимулів для семантичного диференціалу було здійснено в процесі проведення асоціативного експерименту. Вибірку дослідження склали студенти першого курсу спеціальності «психологія» (n=50).

Експериментальне дослідження проводилося у три етапи.

На першому етапі нами було розроблено методику дослідження, визначено слово-стимул, який було закладено в основу методики проведення дослідження, а також сформовано вибірку дослідно-експериментальної роботи. Одним із основних чинників формування психіки людини, її економічної свідомості в умовах ринкової економіки є гроші (С. Абрамова, Г. Авер'янова, О. Дейнека, О. Козлова, В. Москаленко та ін). Тому словом-стимулом було визначено «Гроші».

На другому етапі дослідження було проведено асоціативний експеримент. Для зручності його проведення було розроблено бланк відповідей та інструкцію, що складалася із двох частин.

У першій частині інструкції пропонувалося дати по 10 асоціацій на слово-стимул, які було поміщено у бланку відповідей.

У другій частині інструкції було запропоновано студентам дати ще по 10 асоціацій на раніше зроблені ними асоціації.

Хід проведення експерименту:

1. В академічних групах перед початком експерименту було з'ясовано чи знають студенти, що таке «асоціація» і чи є у них запитання.

2. Студенти були ознайомлені із першою частиною інструкції та їм було роздано бланки із словом-стимулом.

3. Після виконання першої частини інструкції студентам було запропоновано виконати її другу частину.

4. По завершенню експериментальної роботи усі матеріали дослідження було зібрано і експериментатором проведено дебрифінг.

З отриманого семантичного поля нами було виділено такі слова – стимули:

1. *Власність.* Власність розглядається як відносини між людьми, пов'язані із привласнення матеріальних благ, встановленням влади над ними та їхньою належністю конкретній особі. Саме ці відносини є сутністю і рушійною силою суспільного виробництва. У даному дослідженні цінність становить не визначення власне «власності», а його особистісне наповнення у економічній свідомості особистості.

2. *Гроші.* Гроші є особливим товаром і загальною еквівалентною формою вартості інших товарів. Вони виконують функції мірила вартості та засобу обігу. Крім того, гроші є засобом нагромадження і платежу. У дослідженні цінність становить не сам по собі термін гроші, а те що вони є основним чинником формування економічної свідомості особистості.

3. *Влада.* Влада ототожнюється із правом та можливістю керувати, розпоряджатися чимось або кимось, політичним пануванням, устроєм, керівними органами, а також соціальною категорією, пов'язаною із відносинами між людьми. Завдяки владі створюються умови входження особистості у економічний простір.

4. *Майно.* Цей термін розглядається як сукупність речей та цінностей, що належать певній особі або установі. Майнова цінність людини впливає на формування її економічної свідомості.

5. *Споживання.* Цей термін означає використання чогось для задоволення власних потреб. Із споживанням пов'язаний процес формування економічної свідомості особистості.

6. *Продаж.* Продаж передбачає передавання товару іншій особі в обмін на грошову оплату за нього. Він є однією із частин угоди «купівлі – продажу» товару. В процесі продажу формується економічна свідомість особистості.

7. *Купівля.* Термін «купівля» означає один з найрозповсюдженіших типів договорів, згідно з яким продавець зобов'язаний передати майно у власність покупця, а покупець в свою чергу, - прийняти його и заплатити встановлену ціну. Цей термін є одним з центральних у формуванні економічного світогляду та культури людини.

8. *Виробництво.* Цей термін означає процес створення матеріальних благ і представляє собою природню умову людського життя та матеріальну основу різноманітних видів діяльності людини. Ставлення людини до виробництва впливає на процес усвідомлення та відображення нею економічної дійсності.

Їх було використано в процесі проведення семантичного диференціалу. Кожен досліджуваний стимул оцінювався за однією із фіксованих точок шкали, яка була задана полярними ознаками за значеннями у формі прикметників: 1) привабливий – непривабливий; 2) слабкий – сильний; 3) балакучий – мовчазний; 4) безвідповідальний – добросовісний; 5) упертий – поступливий; 6) замкнутий – відкритий; 7) добрий – егоїстичний; 8) залежний – незалежний; 9) діяльний – пасивний; 10) черствий – чуйний; 11) рішучий – нерішучий; 12) млявий – енергійний; 13) справедливий – несправедливий; 14) розслаблений – напружений; 15) метушливий – спокійний; 16) ворожий – доброзичливий; 17) впевнений – невпевнений; 18) нелюдимий – товариський; 19) чесний – нещирий; 20) несамостійний – самостійний; 21) дратівливий – незворушний.

Для кожного протоколу (таблиці якостей – шкал) було розраховано середні оцінки за трьома факторами:

- фактор оцінки – якості 1; 4; 7; 10; 13; 16; 19;
- фактор сили – якості 2; 5; 8; 11; 14; 17; 20;
- фактор активності – якості 3; 6; 9; 12; 15; 18; 21;

Простір шкали між протилежними значеннями сприймається тими, хто досліджується, як неперервний континуум градації вираженості значень, який переходить від середньої нульової точки до різного ступеню однієї чи протилежної їй ознаки. Всі оцінки поняттям-стимулам, які було надано респондентами, було переведено в бали.

Це дає змогу оцінити кожне поняття як точку у семантичному просторі. Положення точки характеризується спрямованістю від початку координат і віддаленістю від початку координат. Спрямованість від початку координат розкриває якісну характеристику поляризації ознаки. Віддаленість від початку координат показує її кількісну характеристику та

інтенсивність. З цього слідує, що чим довшим є вектор віддаленості точки семантичного простору від нейтральної позиції шкали, тим інтенсивнішою є реакція і значущість оцінки поняття досліджуваним.

Обробка результатів дослідження відбувалася таким чином:

- кожна позначка значущості певного стимулу за шкалою семантичного диференціалу отримує показник (від + 3 до - 3);
- для кожного респондента складається зведена таблиця даних за факторами «оцінки», «сили» та «активності»;
- за факторами «оцінки», «сили» і «активності» за словами-стимулами визначалося середнє значення показників. Числові показники відображають відмінності індивідуальних значень понять економічного простору у свідомості досліджуваних.

У відповідності із концепцією дослідження проведено аналіз методики вивчення економічної свідомості студентів, які були поділені на дві групи: *група 1* – студенти економічних спеціальностей (спеціальність «облік та аудит) (n=147) та *група 2* – студенти неекономічних (спеціальності «українська мова та література» та «психологія») (n=186) спеціальностей.

Аналізуючи методику семантичного диференціалу, було визначено факторне навантаження у семантичному просторі слів-стимулів «власність», «гроші», «влада», «майно», «споживання», «продаж», «купівля», «виробництво», було проведено їх порівняння для студентів експериментальних груп (див. рис. 1).

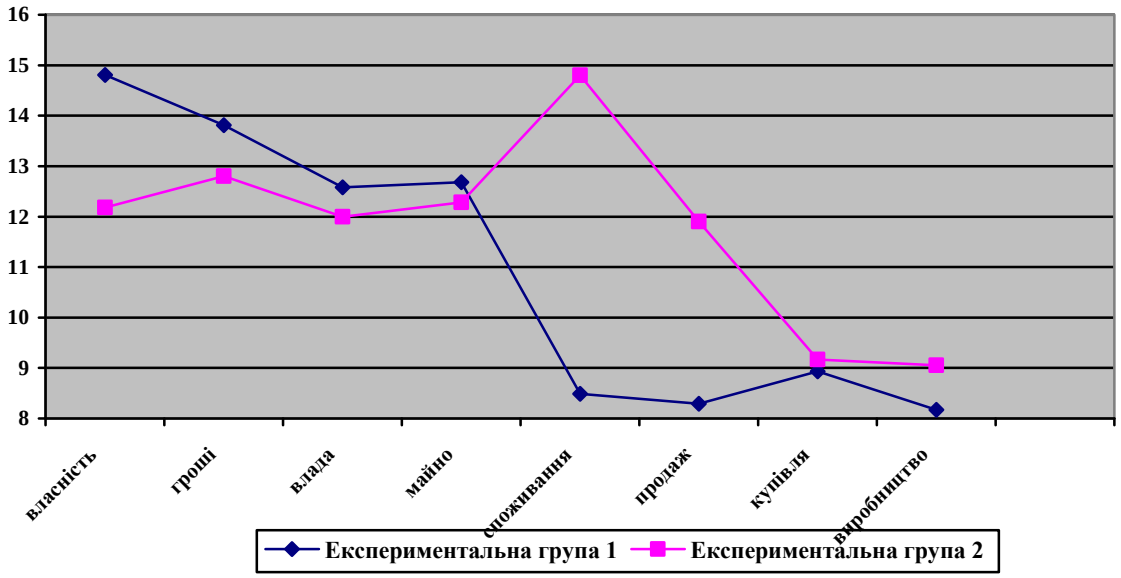

Рис. 1. Показники семантичної значимості слів-стимулів для експериментальних груп

Отримані результати показують, що для студентів неекономічних спеціальностей семантично значущими, ніж для студентів економічних спеціальностей є такі слова-стимули як «споживання», «продаж», «купівля» та «виробництво» для студентів економічних спеціальностей домінуючими є слова-стимули «власність», «гроші», «влада» та «майно». Також зафіксовано рангові відмінності семантичної значущості слів-стимулів. Зокрема для студентів експериментальної групи 1 рангові позиції розташувалися таким чином: «власність», «гроші», «влада», «майно», «купівля», «виробництво», «споживання», «продаж». Для студентів експериментальної групи 2 зафіксовано такі рангові позиції – «споживання», «власність», «гроші», «майно», «влада», «продаж», «купівля», «виробництво».

З метою виявлення статистично достовірних відмінностей у сприйнятті досліджуваними слів-стимулів за факторами «оцінки», «сили» та «активності», було використано t–критерій Ст'юдента. Цей критерій базується на оцінці загальних частин двох статистично сукупностей, тобто включає в себе «вимірювання» різниці середніх значень та мір їх розташування. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми Statistica 6.0. Опрацьовані результати представлені у таблиці 1.

За результатами обрахунків виявлено достовірні відмінності у сприйнятті досліджуваними «власності» та «влади» за факторами «оцінки», «сили» та «активності» ($p \leq 0,05$); «споживання» за факторами «оцінки» та «активності» ($p \leq 0,05$); «продажу» за факторами «оцінки» та «сили» ($p \leq 0,05$). Сприйняття «грошей» та «майна» продемонструвало тільки відмінності відповідно за факторами «сили» та «активності» ($p \leq 0,05$).

Таблиця 1

Статистичнозначущі відмінності в оцінюванні слів-стимулів за факторами «оцінка», «сила», «активність» студентами експериментальних груп

Фактор «оцінки»				
	Експериментальна група 1 (X_o)	Експериментальна група 2 (X_o)	t – критерій Ст'юдента	p
Власність	9,6	6,5	2,31	0,05
Влада	7,5	4,4	2,01	0,05
Споживання	6,7	9,6	2,49	0,05
Продаж	5,4	8,1	2,41	0,05
Фактор «сили»				
	Експериментальна група 1 (X_o)	Експериментальна група 2 (X_o)	t – критерій Ст'юдента	p

Власність	11,3	6,8	3,34	0,05
Гроші	10,5	7,9	2,57	0,05
Влада	9,9	6,4	2,48	0,05
Продаж	3,7	6,4	2,41	0,05
Фактор «активності»				
	Експериментальна група 1 (X_o)	Експериментальна група 2 (X_o)	t – критерій Ст'юдента	p
Власність	5,5	8,9	4,2	0,05
Влада	5,5	7,7	2,24	0,05
Майно	3,2	7,2	3,8	0,05
Споживання	2,5	6,2	3,74	0,05

Висновки. Результати проведеного дослідження дали змогу встановити особливості усвідомлення семантичних конструктів економічної свідомості майбутніх фахівців економічних та неекономічних спеціальностей, які містять й відповідні відмінності у прояві форм професійної ідентичності.

Зокрема, щодо усвідомлення семантичних конструктів економічної свідомості відмічено, що домінуючими показниками семантичної значущості запропонованих слів-стимулів для економічних спеціальностей є конструкти «гроші», «власність» «влада» та «майно», а для студентів неекономічних спеціальностей є конструкти «споживання», «продаж», «купівля» та «виробництво». Наявність таких відмінностей демонструє факт різного пізнання, відображення і узагальнення економічних процесів студентами експериментальних груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бункина М. К. Экономика и психология. На перекрестке наук / М. К. Бункина, А. М. Семенов. – М. : «Дело и Сервис», 1999. – 263 с.
2. Дейнека О. С. Экономическая психология: [уч. пос.] / О. С. Дейнека – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 160 с.
3. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е. П. Ермолаева //Психол. журнал.– 1998.–Т.19. –№4.–С.51–59.
4. Иванова Н. Л. Самоопределение личности в бизнесе: монографія / Н. Л. Иванова . – М.-Ярославль :Изд-во:МАПН – «Аверс-Плюс»,2007. –204 с.
5. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности: проблема анализа / Н. Л. Иванова // Психол. журнал. – 2004. – Т.25. – №1. – С.52–60.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг , Д. Бокум. – [9-е изд.]. — СПб. : Питер, 2005. – 940 с
7. Ложкін Г. Особливості та структура економічної свідомості суб'єктів соціального простору / Г. Ложкін, В. Спасенников, В. Комаровська // Соціальна психологія. – 2004. – №1. – С. 8–16.
8. Міненко О. О. Особистісне змінювання в процесі професійної підготовки студентів-психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. О. Міненко. – Київ : [б. в.], 2004. – 20 с.
9. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2004. – №2.–С. 3–18.
10. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев]. – М. : Энциклопедия, 1983. – 840 с.
11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар . – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Резюме. *В статье рассмотрены понятия идентичности, профессиональной идентичности, сознания и экономического сознания. Проведено исследование экономического сознания студентов с разной профессиональной идентичностью. Выявлены особенности осознания семантических конструктов экономического сознания будущих специалистов экономических и неэкономических специальностей, установлен факт различного познания, отражения и обобщения экономических процессов студентами экспериментальных групп.*

Ключевые слова*: экономическое сознание, семантические конструкты, профессиональная идентичность*

Summary*. The paper considers the concept of identity, professional identity, consciousness and economic consciousness. A study of the economic consciousness of students from different professional identity. The features of semantic understanding of constructs of economic consciousness of future economic and non-economic specialists specialties, established the fact of different knowledge, reflection and synthesis of economic processes students of experimental group.*

УДК 158.928:80-057.87

Т.О.ПИВОВАРЧУК

МОДЕЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТА - ФІЛОЛОГА

Резюме. *У статті досліджені особливості моделі комунікативних здібностей студента – філолога.*

Ключові слова: *модель комунікативних здібностей, компонент комунікативних здібностей, комунікативна діяльність*

Постановка проблеми. У статті досліджується питання того, яким чином особливості навчальної діяльності філолога зумовлюють структуру моделі комунікативних здібностей даного спеціаліста та детермінують побудову розвивальної програми з метою розвитку таких здібностей у майбутнього фахівця-філолога.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема комунікативних здібностей особистості не є новою для психологічної науки, її досліджували А.В.Батаршев, Г.С.Васильєв, Н.Р.Вітюк, О.Ф.Волобуєва, В.В.Гаркуша, П.А.Гончарук, А.В.Дранков, В.Л.Дранков, М.К.Кабардов, В.П.Казміренко, Л.М.Карамушка, А.А.Кідрон, Я.Л.Коломінський, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, К.К.Платонов, К.Роджерс, М.Форверг, Я.І.Шкурко та інші.

Так, фундаментальні положення теорії комунікативних здібностей викладено в роботах Г.С.Васильєва, П.А.Гончарука, А.А.Кідрона, Л.А.Лукаша, С.Д.Максименка, Р.С.Нємова, Л.Е.Орбан-Лембрик, К.К.Платонова та ін.

Питання розвитку іншомовних здібностей індивіда на різних етапах особистісного становлення спеціально вивчали Т.С.Баташева, Б.В.Бєляєв, О.Ф.Волобуєва, Н.Ф.Волошина, Є.А.Голубєва, Л.К.Деркач, І.О.Зимняя, М.К.Кабардов, М.Г.Каспарова, І.В.Кикилик, Дж.Б.Керрол, О.О.Леонтьєв, В.Лобан, С.Ю.Ніколаєва, Л.А.Онуфрієва, Т.М.Розова, Я.М.Ролкер, О.М.Шерстюк, Ю.В.Якимчук та ін. І хоча проблема формування комунікативних здібностей філолога знайшла своє висвітлення у ряді наукових праць (І.О.Зимняя, Т.С.Баташева, Є.А.Голубєва, І.В.Кикилик, Л.А.Онуфрієва та ін.), розробка цілісної структури комунікативних здібностей спеціаліста філологічного напрямку та психологічних чинників їх формування не знайшла належного відображення на сторінках психолого-педагогічної літератури.

Дані характеристики мають безпосереднє відношення до мовленнєвої діяльності іноземною мовою, а, отже, і до перекладу як одному з її видів.

Мета статті. Аналіз існуючих у психологічній літературі моделей комунікативних здібностей фахівців різних сфер діяльності та опис власної моделі комунікативних здібностей студента-філолога.

Виклад основного матеріалу. До того, як описати власну модель комунікативних здібностей студента-філолога, охарактеризуємо існуючі в психологічній літературі моделі комунікативних здібностей фахівців інших сфер діяльності.

Досліджуючи психологічні особливості інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх спеціалістів міжнародних відносин, Ю.В.Якимчук розуміє комунікативні здібності як сталу сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, що існує на основі комунікативних задатків і зумовлює успішність комунікативної діяльності. Науковець виділяє такі компоненти комунікативних здібностей: когнітивний, мотиваційний, самооцінний, емоційний, комунікативно-діяльнісний тощо.

Ю.В.Якимчук вважає, що когнітивний компонент вміщує репрезентативно-когнітивні структури, які являють собою узагальнено-абстрактний результат набуття студентами комунікативних знань, умінь та навичок, є внутрішньою основою процесів обробки інформації й організації комунікативної діяльності. Науковець зазначає, що для успішного виконання різних видів діяльності потрібні власне специфічні системи репрезентативно-когнітивних структур. При цьому складна когнітивна психологічна структура, що покладена в основу комунікативних здібностей, є багаторівневою та складається з фонологічного, граматичного, лексичного, дискурсивного (текстуального), соціокультурного, стратегічного, функціонального рівнів[3].

Когнітивна структура здійснює розуміння та породження мовлення. Вона є абстрактно-узагальненою системою, яка складається з багатьох елементів, розташованих у кількох площинах. Ця структура корелює з системою мови та знаннями, уміннями та навичками особистості, необхідними для ефективного спілкування людей, але не зводиться суто до них. Ця внутрішня психологічна когнітивно-репрезентативна система являє собою зміст того, що має назву когнітивної складової комунікативних здібностей людини. Розвиток когнітивного компонента комунікативних здібностей передбачає диференціювання когнітивних репрезентативних структур. Таким чином, психологічну сутність когнітивної складової комунікативних здібностей становить багатомірний ментальний когнітивний простір, який характеризується певною типологією, і при цьому розвиток комунікативних здібностей супроводжується ускладненням цього простору.

Мотиваційний компонент комунікативних здібностей являє собою систему потреб, мотивів, інтересів, ідеалів, прагнень та ін. Основною складовою цього компонента є мотив – внутрішнє спонукання особистості до комунікативної діяльності, пов’язане із задоволенням комунікативної потреби [2]. Таким чином, даний компонент комунікативних здібностей являє собою наявність соціально прийнятних мотивів комунікативної діяльності та прагнення до участі в ній.

Самооцінний компонент комунікативних здібностей містить у собі оцінку людиною себе як суб’єкта комунікативної діяльності, тобто самооцінку, під якою розуміється узагальнений результат пізнання себе та емоційне ставлення до себе. Даний компонент є афективною частиною образу «Я», що має безпосередній зв'язок з проблемою самосвідомості, з уявленням людини про свою соціально-комунікативну позицію у комунікативній діяльності. Самооцінний компонент формується на основі об’єднання власних досягнень у комунікативній діяльності та адекватного сприймання досягнень інших. При цьому особистісна самооцінка в комунікативній діяльності є інструментом самоуправління та визначає активність, потребу в досягненнях, постановку цілей і продуктивність комунікативної діяльності [1: 29].

Емоційний компонент комунікативних здібностей – це певний емоційний стан учасника комунікативної діяльності. Цей компонент відображає здатність людини до переживання, тривоги; він являє собою емоційний стан, який виникає у ситуаціях когнітивного дисонансу та виявляється через очікування людиною несприятливого розвитку подій. В одних ситуаціях комунікативна тривожність може стати бар’єром для реалізації комунікативних здібностей, оскільки такий стан викликає занепокоєння, нервозність, активізацію вегетативної системи і, як результат – «комунікативний ступор» [1:41]. В інших ситуаціях реакція може бути зворотною : межові показники рівня тривожності в комунікативній діяльності можуть стимулювати внутрішні резерви організму. Люди з низьким рівнем розвитку емоційного компоненту часто є неспроможними контролювати свої емоції, у них відсутнє почуття відповідальності. Високий рівень розвитку емоційної складової комунікативних здібностей дає змогу досягати успіху в комунікативній діяльності навіть за наявності несприятливих обставин, адже емоційно стійкі люди сприймають речі досить реалістично, усвідомлюють існуючі реалії, діють за нормами та правилами етикету. Взаємозв’язок індивідуально-типових особливостей емоційності та комунікативності досліджувався О.П.Санніковою. Авторка робить висновок, що активність суб’єкта щодо пошуку індивідуально-комфортних умов спілкування великою мірою зумовлена стійкими індивідуально-типологічними особливостями емоційності.

Комунікативно-діяльнісний компонент комунікативних здібностей характеризує людину як суб’єкта комунікативної діяльності, у якій виявляються особистісні особливості людини. Вивчення комунікативно-діяльнісного компоненту комунікативних здібностей передбачає диференційований аналіз комунікативної діяльності індивіда протягом тривалого періоду часу. У цьому випадку комунікативно-діяльнісний компонент означає здійснення власне комунікативної діяльності людини та є безпосереднім проявом комунікативних здібностей на основі наявних комунікативних знань, умінь та навичок, зумовлених психофізіологічною готовністю та особливостями мотивації, самооцінки та тривожності в цій діяльності, а також особливостями характеру та темпераменту індивіду.

Н.Р.Вітюк, що займається проблемою вивчення психологічних особливостей формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів, виокремлює три основні компоненти структури здібностей до спілкування:

- психотехнічний – пов'язаний з комунікативною стороною спілкування (включає здібності адекватно передавати й отримувати інформацію, оптимально використовуючи вербальні й невербальні засоби спілкування, можливість ефективно долати психологічні бар'єри під час спілкування);

- експресивний – пов'язаний з перцептивно-рефлексивними та емпатійними функціями спілкування (здібності адекватно сприймати партнерів через спілкування, оцінювати їх та самого себе в цьому процесі, емоційно реагувати на стан його учасників, правильно сприймати й оцінювати власне ситуацію спілкування, прогнозувати її розвиток тощо);

- інтерактивний – пов'язаний із взаємодією між учасниками спілкування (включає здібності організовувати взаємодію, встановлювати контакти та підтримувати їх, впливати на партнерів по спілкуванню, зберігаючи при цьому власну автономність тощо).

Ці компоненти Н.Р.Вітюк вважає системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених складових структури комунікативних здібностей. При цьому мають місце два боки комунікативної активності: зовнішній і внутрішній . Зовнішня комунікативна активність виявляється у поведінці, вчинках індивіда відносно інших людей, а внутрішня, в свою чергу, зумовлена мотивами, потребами, інтересами, тощо.

Описуючи власну модель комунікативних здібностей студента-філолога , ми приймаємо за основу структуру комунікативних здібностей Ж.М.Глозмана та А.Ц.Пуні, в основу якої покладено особистісні особливості. Ці автори взяли за основу функціонально-динамічну структуру особистості К.К.Платонова, в яку включено: спрямованість особистості, світогляд, переконання, ідеали, інтереси, мотиви, ставлення до обов'язків тощо. Створюючи модель комунікативних здібностей студента-філолога, на нашу думку, більш доцільно говорити про концепцію "мовної особистості" Ю.М.Караулова. Вчений виокремлює три рівні мовної особистості, а саме: тезаурусний рівень, мотиваційно-прагматичний та ціннісно-смисловий рівні. Ми вважаємо, що стосовно комунікативних здібностей було б доцільніше в даному розумінні говорити не про "рівні", а "шари"(термін І.Н.Семенова), адже під рівнями прояву комунікативних здібностей ми будемо вважати репродуктивний та творчий рівні їх презентації. Також в основу нашої моделі комунікативних здібностей студента-філолога ми поклали теорію А.А.Кідрона. Вчений вважає, що в основі компетентного професійного спілкування знаходяться загальні навички спілкування й уміння спілкуватися (які є формою прояву комунікативної здібності особистості), набуті нею в процесі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем.

До умінь і навичок, що реалізують власне комунікативні здібності, А.А.Кідрон відносить:

1. Гностичні або пізнавальні вміння, тобто вміння пізнавати людей, а також рівень інтерперсональної перцепції – вміння адекватно об'єктивізувати ситуацію і прогнозувати поведінку, а також самопізнання.

2. Гностико-експресивні вміння: вміння активно слухати, вміння обрати та актуалізувати власну роль, вміння адекватно передавати й сприймати почуття інших.

3. Експресивні вміння: вміння користуватися вербальними та невербальними засобами комунікації, вміння переконувати, вміння швидко емоційно реагувати.

4. Експресивно-інтеракційні вміння, тобто вміння «самовиразитися» і передати партнерові певну інтерпретацію власної особистості.

5. Інтеракційні вміння: знання правил етикету, вміння використовувати позаситуативні умови та засоби ефективної комунікації.

Фактично А.А.Кідрон виділяє три структурних компоненти компетентності у спілкуванні – перцептивний (гностичний), комунікативний та інтерактивний компоненти, а також два ортогональних виміри, які характеризують кожен із структурних компонентів: експресивний та імпресивний.

Отже, кожен шар комунікативних здібностей (а саме: тезаурусний, мотиваційно-прагматичний та ціннісно-смисловий) вміщує комунікативно-інформаційний, когнітивний та емотивний компоненти, кожен з яких, в свою чергу, складається з певних вмінь.

Так, комунікативно- інформаційний компонент тезаурусного шару включає: вміння до розгорнутої аргументації, вміння довести власну точку зору, вміння обґрунтувати власну думку, вміння висловлювати оригінальні ідеї, вміння поєднувати висловлювання в діалозі, імпровізувати мовлення, вміння конструктивно взаємодіяти з іншими людьми тощо.

Когнітивний компонент тезаурусного шару вміщує вміння правильно дати визначення філологічним поняттям, тобто «мовну здатність», вміння знаходити, використовувати, розуміти та перероблювати філологічну інформацію (з опорою на ключові слова, дескриптори, поняття), вміння використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні.

Емотивний компонент тезаурусного шару складається з таких вмінь: вміння надавати висловлюванню модальну забарвленість, вміння здійснювати рефлексію власних висловлювань, вміння адекватно сприймати та передавати почуття, вміння прогнозувати висловлювання інших.

Опишемо структурні складові мотиваційно-прагматичного шару. Так, комунікативно – інформаційний компонент даного шару складається з: вміння управляти процесом спілкування, уміння швидко переключатися з однієї мови на іншу, вміння одночасно спілкуватися двома мовами, вміння користуватися «технікою спілкування».

Когнітивний компонент мотиваційно-прагматичного шару вміщує вміння використовувати позаситуативні умови та засоби в комунікації, вміння переконувати, вміння враховувати у спілкуванні «фактор адресату», його пресуппозицію, тобто ступінь усвідомлення інформації, вміння раціонально розміщувати елементи висловлювання в часі, вміння цілеспрямовано будувати висловлювання, вміння задовольняти особисті цілі спілкування в конкретній ситуації, не надаючи соціальної шкоди іншим, більш важливим цілям у відмінних від даної ситуаціях, вміння трансформувати програму дій, вміння контролювати власне мовлення, вміння організувати різні конструкти та атрибути спілкування й поведінки в зв'язаний план дій.

Емотивний компонент мотиваційно-прагматичного шару включає вміння обирати та користуватися вербальними і невербальними засобами комунікації, уміння презентувати швидку емоційну реакцію, вміння співчувати з метою досягнення цілі в спілкуванні.

Ціннісно-смисловий шар має наступну структуру. Комунікативно-інформаційний компонент даного шару складається з: вміння користуватися внутрішнім мовленням як можливістю працювати над собою, аналізувати власні думки, почуття, вчинки, вміння презентувати правила етикету в комунікації (як вербально, так і невербально), вміння розпізнавати особисті атрибутивні упередження.

Когнітивний компонент вміщує вміння використовувати стилістичні засоби тієї чи іншої мови в рецептивній та продуктивній діяльностях, вміння співвідносити інтенції, мотиви, запрограмовані смисли зі способами їх об'єктивізації в тексті, в рецептивній чи продуктивній діяльностях, вміння спілкуватися, уникаючи етнічних стереотипів, вміння акультураційної включеності, вміння перетворювати ідеалізовану самоконцепцію в концепцію соціальної дії, вміння переглядати інтерпретацію подій та ситуацій спілкування людей відповідно до власних цілей та змінних ситуативних вимог.

До емотивного компоненту включені: вміння передавати певну інформацію на оцінювальному рівні, тобто вміння здійснювати глибокий психологічний аналіз вербальних і невербальних відтінків мовлення співрозмовника, вміння здійснювати «самовираження», вміння презентації партнерові власної інтерпретації своєї особистості.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши існуючі в психологічній літературі моделі комунікативних здібностей фахівців різних сфер діяльності, ми описали власну модель комунікативних здібностей студента - філолога, що детермінуватиме побудову розвивальної програми з метою розвитку таких здібностей у майбутнього фахівця-філолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенедиктов Б.А. Психология овладения вторым языком / Б.А.Бенедиктов // Психологический журнал. – 1982. - № 3. – С.55-68.
2. Коваленко А.Б. Психологія розуміння творчих задач: дис. … доктора психол. наук зі спец. 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / А.Б. Коваленко. – К., 2000. – 395с.
3. Якимчук Ю.В. Психологічні особливості інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.07/ Якимчук Ю.В. – Хмельницький, 2008. – 221 с.

Резюме. *В статье исследованы особенности модели коммуникативных способностей студента- филолога.*
Ключевые слова: *модель коммуникативных способностей, коммуникативная деятельность.*

Summary. *Features of the model of communicative abilities of student – philologist are examined in the article.*

УДК 159.923.-057.19 **О.В.РУДЮК**

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПЕРЕЖИВАННЯ БЕЗРОБІТНИМИ ПРОФЕСІЙНИХ КРИЗ

Резюме. *Статтю присвячено аналізу концептуальних підходів до розуміння сутності феномену ідентичності як психологічної основи і механізму детермінації конструктивного переживання професійної кризи у молодих безробітних. Показано роль професійної ідентичності у процесах особистісної інтеграції і підтримання почуття суб'єктивної психологічної рівноваги в ситуації їх професійного виключення.*
Ключові слова: *професійна криза, професійна ідентичність, переживання професійної кризи, безробіття.*

Постановка проблеми. Буття людини відбувається в багатокомпетентній і складно організованій реальності, яка має суб'єктивну і об'єктивну складові. Вступаючи у взаємодію із соціумом, людина потрапляє в реальність, основою якої виступає сім'я і предметне середовище. З часом межі організованої реальності розширюються, одним з основних її компонентів стає загальноосвітня, згодом професійна школа, а в подальшому сфера професійної діяльності. Ці компоненти буття людини виступають об'єктивними культурно-історичними та соціально-економічними умовами розвитку особистості і забезпечують основу для формування її суб'єктивно-психологічного змісту, соціального та персонального ідентифікаційного простору.

В складні періоди суспільного розвитку різні компоненти зовнішніх умов мають різну динаміку і трансформуються в різному темпі, наприклад, радикальні зміни вітчизняного ринку праці і академічний консерватизм системи освіти, швидкі темпи інформатизації сучасного суспільства і низькі темпи зміни програм підготовки спеціалістів, що, в свою чергу, закономірно впливає на традиційні, культурно-історичні особливості розвитку особистості, детермінує характер і динаміку її професійного становлення. Особливо випукло проявляється цей дисбаланс в ситуації тотального безробіття, коли непродумана політика підготовки молодих фахівців неліквідних спеціальностей призводить до появи величезної армії молодих безробітних.

Професійна школа повільно реагує на зміну ситуації на ринку робочої сили, наслідком чого є підготовка не спеціалістів, а потенційних безробітних. Ситуація поглиблюється тим, що володіючи оптимумом фізичної енергії, прагненням до швидкої самореалізації, самоствердження, молоді спеціалісти із-за відсутності необхідного професійного і соціального досвіду виявляються „зайвими" на сучасному ринку праці. Це, в свою чергу, формує „сприятливе" середовище для появи цілої низки проблем соціального і психологічного характеру: духовної і професійно-кваліфікаційної деградації частини молоді, що виражається у депрофесіоналізації, відчуженні у формі девіацій, утриманських настановах, професійному маргіналізмі, неконструктивному переживанні професійних криз.

Невизначеність соціально-професійного вибору, низькі стартові можливості професійної мобільності, негарантований характер зайнятості – все це в комплексі провокує появу ризиків і загроз не лише для особистісної безпеки молодої людини на рівні її індивідуального функціонування, але і ставить під загрозу перспективу розвитку держави взагалі. У зв'язку з цим актуалізується потреба в ефективних механізмах і технологіях їх нівелювання, перш за все, на суб'єктивному, особистісному рівні. Розуміння психологічних умов і закономірностей конструктивного переживання негативних соціально-психологічних наслідків безробіття неможливе без концептуальної розробки релевантних даному феномену психологічних понять. На нашу думку, психологічною категорією, здатною охопити увесь феноменологічний простір даної проблеми, виступає поняття *професійної ідентичності*, концептуальний потенціал якого здатний забезпечити реконструкцію не лише суб'єктивно-психологічного простору безробітних в ситуації професійного виключення, але і пояснити психологічні закономірності конструктивного переживання його негативних наслідків. Таким чином, **метою**

дослідження виступає аналіз змістових компонентів професійної ідентичності як психологічної основи і механізму детермінації конструктивного переживання професійної кризи у молодих безробітних.

Виклад основного матеріалу. Професійна криза – частина життєвого шляху особистості, тому для аналізу її конструктивного переживання потрібні поняття, які співвідносяться не з окремими ситуаціями, а з життям у цілому; не з окремими характеристиками емоційно-регулятивної сфери особистості, а з її цілісною представленістю у формі системно-динамічного, інтегрального утворення. Тому логіка концептуальної розробки заявленої проблеми передбачає визначення комплексу найбільш прогностичних психологічних предикторів, що детермінують результативні показники переживання безробітними професійних криз. Найбільш змістовним дифініційним еквівалентом для фіксації процесів, які розгортаються у площині суб'єктивно-смислової активності суб'єктів професійного виключення, виступає поняття *ідентичності*, відтак розглянемо сучасний стан висвітлення задекларованої проблеми у психологічних дослідженнях.

У психологічному відношенні всі різновиди професійних криз, і професійна криза у молодих безробітних в ситуації професійного виключення у тому числі, – це криза ідентичності особистості, яка постає перед необхідністю переідентифікації і нового особистісного вибору [5; с. 44].

Ідентичність виступає одним із найбільш затребуваних понять психологічної науки, особливо в аспекті наукової рефлексії особистісної проблематики. Тому для нас важливим буде наукова „асиміляція" поняття *ідентичності* у площину теоретико-концептуальної розробки проблеми переживання професійної кризи, адже змістовне і глибоке розуміння особистісно-смислових механізмів детермінації процесів, що розгортаються у просторі смислодіяльнісної активності суб'єктів професійного виключення, неможливе без залучення його пояснювального потенціалу.

Рамки даної статті обмежують можливості системного психологічного аналізу феномену *ідентичності* у всій його повноті і багатоманітності, тому ми розглянемо лише той аспект його онтологічної представленості, що репрезентує сутнісні характеристики у площині професійно-трудової активності особистості, власне *професійну ідентичність*. Спробуємо науково експлікувати і змістовно конкретизувати ті аспекти феноменологічної представленості даного поняття, які забезпечать можливості його використання у річищі вирішення актуальної для нас проблеми.

Професійна ідентичність – це результат професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти, певна міра ототожнення-диференціації себе зі Справою та Іншими, яка проявляється у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах „Я" [10; с. 99]; це завжди продукт особистісного вибору у відповідності зі своїми здібностями, схильностями, духовними потребами, коли професія виступає як спосіб самореалізації, ментальна і соціально-психологічна відповідність особистості внутрішній суті своєї професії [5; с. 53].

Для більш чіткої диференціації змістових відтінків даного феномену Л.Б. Шнейдер навіть пропонує спеціальне поняття – *професійна самоідентичність* [10]. Професійна самоідентичність – це не лише усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, але і її оцінка, психологічна значимість членства в ній, своєрідна ментальність, відчуття власної професійної компетентності, самостійності і самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності „Я".

У професійно самоідентичної особистості професійно диференціюючі ознаки стають менш очевидними, набувають афективного забарвлення і проявляються у професійних цінностях. Така особистість не лише володіє спеціальними професійними знаннями і вміннями, але і виробляє систему професійно-моральної самооцінки, визначається у своїх професійних позиціях. Корелятом даної форми самореференції виступає рефлексія [10; с. 103].

Професійну ідентичність можна формувати, а професійна самоідентичність досягається; можна забезпечити чистоту зовнішніх джерел формування професійної ідентичності, але неможливо сформувати професійну самоідентичність, можна лише забезпечити умови для її набуття [10; с. 101–102].

У вітчизняній психологічній науці традиційно робиться акцент не стільки на зовнішніх аспектах ідентичності, скільки на внутрішньому „Я". У цьому контексті М.А. Ліпкіна і М.Г. Ярошевський зазначають, що у найглибших структурах внутрішнього „Я" осідає найбільш значимий досвід особистості, її минуле. Так само глибоко пронизують особистість переживання, пов'язані з майбутнім – найближчим і більш віддаленим. У ній завжди закладений „проект" самореалізації, віра в те, що її духовний потенціал не вичерпаний [4].

Професійна ідентичність, у розумінні Л.Б. Шнейдер, не зводиться лише до формальної професійної самопрезентації, а репрезентує собою неформальну, смислову, суб'єктивну частину континууму особистісно-професійної активності [10; с. 93–99]. З нею погоджується Н.С. Пряжніков, який визначає професійну ідентичність як самостійне і усвідомлене володіння смислами виконуваної роботи [6; с. 78–79].

Професійна ідентичність – сукупність всіх ситуацій вільного самовираження і відповідального вибору в оволодінні смислами професійної майстерності. Важливо відмітити, що критерій успішності досягнення професійної ідентичності в більшій мірі інтернальний, ніж критерій успішності кар'єрних перспектив [10; с. 121].

На думку Л.І. Воробйової і Т.В. Снєгирьової, смислова реальність виступає своєрідною матрицею, яка структурує психологічний досвід особистості. Автори зазначають, що життя в цілому – це процес перманентного осмислення життєвих необхідностей особистості [2; с. 10]. Слід зазначити, що ідентичність пояснюється і як почуття, і як сума знань про себе, і як поведінкова єдність, тобто вона виступає як складний інтегративний феномен.

Ми виходимо з того, що ідентичність є синтезом всіх характеристик людини в унікальну структуру, присвоєння і зміна (переструктурування) якої відбувається в результаті суб'єктивної прагматичної орієнтації у мінливому середовищі.

Отже, опис змісту ідентичності припускає його проникнення на всі рівні соціально-психологічної і суб'єктивно-психологічної реальності. Саме у цій якості ідентичність виступає ядром функціональних і смислових утворень особистості.

Т.М. Буякас зазначає, що почуття ідентичності повинне стати фактом свідомості, тобто повинне бути якось відрефлексоване і осмислене суб'єктом. Оволодіння цим почуттям стане базовою передумовою формування внутрішньої єдності особистості, єдиного ціннісно-смислового простору суб'єкта і цілісного образу „Я" [1].

Ця властивість самосвідомості забезпечує інтегральну єдність всіх компонентів цілісного „Я", виявляючи тим самим свою регулятивну функцію. Така думка знаходить своє відображення у запропонованій О.П. Єрмолаєвою циклічній моделі професіогенезу [3]. У неї професійна ідентичність виступає як провідний фактор психоекологічного благополуччя, який формує відчуття стабільності, безпечності оточуючого світу і впевненості у своїх силах [5; с. 45].

Б. Шефер і Б. Шледер зазначають, що в об'єктивному сенсі головна функція ідентичності полягає у забезпеченні стабільності, тоді як у суб'єктивному аспекті ідентичності заключається джерело змін і варіацій [9].

Л.М. Путілова приводить думку, що антропологічні критерії індивідуальної ідентичності продукують фізичні і ментальні процеси самозбереження, саморегуляції, самосвідомості і самопізнання [7; с. 7].

Е.Н. Харламенкова і Т.О. Нікулина визначають ідентифікацію як одну з форм захисних механізмів, яка виникає на фоні перманентного усвідомлення власної позиції суб'єкта у подоланні зовнішніх і внутрішніх протиріч. Ідентифікація надає суб'єкту час для конструктивного вирішення цих протиріч і створює передумови для найбільш продуктивного виходу зі складних життєвих ситуацій [8; с. 25–27].

Ці сентенції є важливими у розумінні тих базових особистісних механізмів, які детермінують процеси успішної професійної ідентифікації не лише в умовах відносної стабільності, але і в ситуаціях зміни траєкторії особистісно-професійного розвитку, наприклад, професійного виключення (безробіття).

Реалізація задекларованого принципу виводить нас на проблему ідентичності як базової особистісно-смислової детермінанти реалізації найважливіших життєвих відношень особистості. Її сутнісна природа найбільш яскраво виявляється у моменти порушення балансу особистісно-середовищної взаємодії і звичного циклу втілення життєвих необхідностей особистості.

Ми припускаємо, що дестабілізація відношень у системі „особистість-середовище", зумовлена порушенням траєкторії особистісно-професійного розвитку, актуалізує механізми смислодіяльнісного переструктурування компонентів професійної „Я-концепції" особистості у відповідності з логікою і природою особистісно-смислового ядра – ідентичності. Для нас смисл виступає як елемент структурування професійної ідентичності. Зауважимо, що осмислення професійного образу „Я", особистісно-професійне самовизначення, досягнення професійної ідентичності поза смислами є невирішуваною проблемою.

Отже, у нашому дослідженні професійна ідентичність виступає важливою особистісно-смисловою детермінантою (умовою) конструктивного переживання професійної кризи у суб'єктів професійного виключення.

Ми погоджуємося з О.П. Єрмолаєвою, що професійна криза у формі внутрішнього конфлікту переживається особистістю тим сильніше, чим більш вираженою є її професійна ідентичність, – як комплексна характеристика поліпараметричної відповідності суб'єкта і професійної діяльності, яка руйнується в умовах кризи. В умовах професійної кризи професійні маргінали та ідентичні особистості займають полярні позиції у континуумах професійної самосвідомості (самозаперечення, конформізм, самоототожнення) і способів виходу з кризи (деструктивний, адаптивний, перетворюючий) [5; с. 45].

Професійно ідентична особистість володіє більшими можливостями здійснювати особистісний вибір на основі стійкої смислової інтегрованості, трансформуючи у свідомості кризову ситуацію за власними правилами. Напроти, для людей з несформованою або втраченою професійною ідентичністю (професійних маргіналів) професійна криза не стає особистісно значимою, але об'єктивно поглиблює умови, що перешкоджають її конструктивному подоланню (смислодіяльнісному переживанню).

Висновки. Стає очевидним, що вивчення проблеми конструктивного подолання особистістю негативних соціально-психологічних наслідків безробіття неможливе без залучення концептуального потенціалу категорії професійної ідентичності. Особистість в своєму функціонально-регулятивному арсеналі має достатньо психологічних резервів і засобів, щоб знівелювати потенційну загрозу кризових явищ, які закономірно виникають в ситуації суб'єктивної неможливості вирішити ті чи інші життєві проблеми. Перспективною в цьому контексті є ідея про роль суб'єктивно-смислових структур особистості у вирішенні проблем психологічної дезорганізації у площині її професійної самореалізації. Професійна ідентичність є саме тим структурно-динамічним утворенням самосвідомості, яке інтегрує особистість в єдину цілісну, самодостатню і неконфліктну систему, і здатне амортизувати негативні ефекти професійної депривації і підтримати її цілісну інтегрованість.

Проте ідентичність є тим психологічним конструктом, який має репрезентативну теоретичну основу, але сумнівну емпіричну базу. Тому розробка цього поняття на емпіричному рівні очевидно сприятиме використанню його при розв'язанні конкретних практичних завдань, особливо в контексті вирішення проблеми конструктивного переживання професійної кризи у безробітної молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1 Буякас Т.М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т.М. Буякас // Вестник Московского университета. – 2000. – №1. – Сер.14. Психология. – С. 56–53.
2 Воробьёва Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л.И. Воробьёва, Т.В. Снегирёва // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 5–14.
3 Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – №4. – С. 38–46.
4 Липкина М.А. Третья жизнь / М.А. Липкина, М.Г. Ярошевский // Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. инст. – М., 1990. – С. 136–143.
5 Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход. / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2004. – 390 с.
6 Пряжников Н.С. Психологический смысл труда / Н.С. Пряжников. – М.: Институт практ. психологии, 1997. – 352 с.
7 Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 264 с.
8 Харламенкова Н.Е. Соотношение разнонаправленных механизмов саморегуляции личности: стремление к самовыражению и защите "Я" / Н.Е. Харламенкова, Т.А. Никулина // Психологическое обозрение. – 1997. – №2. – С. 22–26.
9 Шеффер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения / Б. Шеффер, Б. Шледер // Иностранная психология. – 1993. – Т.1. – №1.
10 Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления – дис. … доктора психол. наук / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 327 с.

Резюме. *Статья посвящена анализу концептуальных подходов к пониманию сущности феномена идентичности как психологической основы и механизма детерминации конструктивного переживания профессионального кризиса у молодых*

безработных. Показана роль профессиональной идентичности в процессах личностной интеграции и поддержания чувства субъективного психологического равновесия в ситуации их профессионального исключения.

Ключевые слова: *профессиональный кризис, профессиональная идентичность, переживание профессионального кризиса.*

Summary *.The article studies conceptual approaches to understanding a category of identity phenomenon as a psychological basis and a mechanism for determination of a redundancy crisis constructive experience with young unemployed people. It highlights the role of professional identity in the process of personal integration along with keeping a feeling of subjective balance in situations of their professional "tuning out".*

УДК 159.9:80-057.875 **А.В.САМОЛЮК**

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Резюме. *У статті обґрунтовано поняття професіоналізму педагогічної діяльності студентів-філологів. Вивчено роль самопізнання у формуванні в майбутніх філологів професійного становлення.*

Ключові слова: *професіоналізм, самопізнання, студенти-філологи.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, професійної мобільності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення студентів-філологів.

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівців-філологів, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства.

Професійне мовлення починає формуватися у вищому навчальному закладі, й потреба в ньому поряд із потребою в діяльності, праці є визначальною у становленні особистості майбутнього спеціаліста.

Володіння професійними знаннями є одним із показників сформованості фахового мовлення вчителя-філолога. Процес їх засвоєння включає психологічні чинники, серед яких можна виокремити пам'ять, мислення, мотиви, увагу, уяву, процес засвоєння, мовлення та його психологічні механізми. Урахування цих засад забезпечить високий рівень фахової підготовки майбутніх учителів-словесників до навчання української мови в сучасній школі, допоможе знайти оптимальні шляхи, методи і прийоми досконалого оволодіння студентами фаховими знаннями, формування вмінь вільного оперування ними, підвищення рівня культури професійного мовлення вчителя-філолога, виявити труднощі й мотивувати основні їх причини. Важливим є й урахування психологічних механізмів процесу засвоєння матеріалу, а також всебічний аналіз навчальної діяльності студентів як специфічного виду людської діяльності.

Для того, щоб розкрити особливості психічних процесів, що відбуваються у студентському віці, необхідно з'ясувати, які зміни характеризують поведінку, психіку й мислення людини в пізній юності. Уперше проблему студентського віку як окремої соціально-психологічної вікової категорії почали розглядати у психологічній школі Б. Ананьєва. Слідом за ним у працях І. Зимньої, Ю. Кулюткіна, О. Скрипченко, Л. Столяренка, П. Просецького, В. Сластьоніна, В. Якуніна та інших студент характеризується як особливий суб'єкт навчальної діяльності з психологічного й психолого-педагогічного поглядів.

Метою нашої статті є узагальнений аналіз психологічних основ фахової підготовки майбутнього студента-філолога до педагогічної діяльності, формування його професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Студентство - це особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Студенти цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями й навичками з метою отримання обраної ними професії. їхня навчальна діяльність характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутнього фаху, що є результатом правильності професійного вибору, адекватності й повноти уявлень студента про обрану ним професію. Як соціальна група студентство характеризується визначеністю в майбутній професії, сформованістю стійкого ставлення до обраного фаху. Рівень уявлень студента про професію безпосередньо співвідноситься з рівнем ставлення до навчання, і чим більше студент знає про свою майбутню професію, тим позитивнішим є його ставлення до навчання. У соціально-психологічному аспекті студентство порівняно з іншими групами населення вирізняється найбільш високим рівнем пізнавальної мотивації. Це - спільність, яка характеризується найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, що самостійно організовує свою діяльність. Йому притаманна специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на вирішення конкретних професійно-зорієнтованих завдань. Порівняно з іншими віковими групами для юнацького віку характерна найвища швидкість оперативної пам'яті й переключення уяви, вирішення вербально-логічних завдань тощо. У студентському віці відбуваються як об'єктивні, так і суб'єктивні зміни в системі якостей особистості. Саме в цей період життя людина виявляє найбільш високі показники розумового розвитку. Для студентства характерним є структурування інтелекту, удосконалення процесів пам'яті, мислення, уваги, формування власного способу життя, вибір й отримання професії, засвоєння професійних і соціальних ролей. У систему суб'єктивних якостей особистості включаються життєві плани людини, її мотиви й цілі діяльності.

Особистість студента розглядається нами як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, що самостійно організовує свою пізнавальну діяльність. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на розв'язання конкретних професійних завдань. Тому важливу роль у навчальній діяльності студента відіграють мотиви. Розкриття їх має

вирішальне значення, оскільки мотивацію ми розглядаємо не тільки як умову ефективного навчання, а й як важливий чинник розвитку особистості майбутнього фахівця.

Дослідженням мотивації навчальної діяльності займалися Б. Ананьев, Н. Басова, С Занюк, Т. Зайцева, І. Зимня, Е. Маслоу та інші Мотив - спонукальна причина дій і вчинків людини, тобто те, що визначає, стимулює, спонукає людину до виконання якоїсь дії, що є складовою частиною певної діяльності. Услід за С Занюк [3], залежно від зв'язку зі змістом або процесом діяльності виокремлюємо мотиви внутрішні (пов'язані з процесом і змістом діяльності) і зовнішні (соціальні, вузькоособистісні мотиви тощо). Найбільш продуктивними у навчальній діяльності студентів є внутрішні, пізнавальні мотиви, оскільки вони ґрунтуються на зацікавленості, на тому, що є важливим і необхідним для людини. Завдання викладача - розвивати внутрішні мотиви пізнавальної діяльності студентів, серед яких центральне місце повинен посідати професійно-ціннісний мотив.

Для навчання студентів-філологів внутрішні (інтелектуально-пізнавальні) мотиви особливо важливі. Вони створюються людиною як прагнення до знань, потреба їх отримання, розширення кругозору, поглиблення, систематизація знань. Саме ця група мотивів спонукає студентів, незважаючи на втому, час, інші відволікаючі чинники, настійливо й захопливо працювати над засвоєнням професійних знань, у тому числі й оволодінням професійним мовленням. Серед внутрішніх мотивів найбільший вплив на ефективність навчальної діяльності студента мають потреба в досягненні мети (прагнення людини до покращення результатів своєї діяльності), когнітивний мотив (прагнення до пізнання світу, нового, інтерес до знань) та професійно-ціннісний (формування професійно-комунікативної компетентності, підготовка до майбутньої фахової діяльності).

Отже, основними мотивами навчання студентів-філологів є професійно-ціннісний, пізнавальний та мотив досягнення мети. Звичайно, значення для студента-філолога того чи іншого мотиву залежить від багатьох чинників: віку студента, його розумових здібностей та інтелектуального розвитку, суспільних і соціальних умов, у яких проходить навчання, професійної майстерності викладача, соціальної перспективи навчання. Оскільки мотиви відіграють надзвичайно велику роль у навчанні, важливим є розвиток мотиваційної сфери студентів як стимулу до отримання професійних знань. Тому більшість дослідників (І. Лернер, М. Скаткін, А. Матюшкін, М. Махмутов, Т. Кудрявцев, В. Паламарчук та інші) одностайно привертають увагу педагогів і психологів до ролі проблемного навчання у формуванні мотивації учіння. Пізнавальний інтерес гине без пошуку, творчості, постійного руху процесів отримання й оновлення знань, умінь і навичок.

Продуктивну мотивацію, що спричинюється проблемними ситуаціями, характеризують такі елементи мислення, як оригінальність висновків, нестандартність відповідей, швидкість і доцільність дій, відчуття проблеми, здатність виявляти нові сторони об'єкта дослідження, здатність генерувати нові ідеї, гіпотези; гнучкість мислення; здатність класифікувати, узагальнювати, синтезувати, вміння трансформувати минулий досвід для одержання нових знань; критичність і самостійність мислення, стійкість і глибина знань.

Спираючись на дослідження І. Зайцевої, можна виокремити такі етапи формування пізнавальних інтересів студентів і розв'язання проблемної ситуації у процесі засвоєння фахових знань та оволодіння професійним мовленням [4, с 29-30]: І. Етап уваги. Характеризується приверненням уваги студентів до проблеми. ІІ. Етап зацікавленості та сформованості інтересу. ІІІ. Народження гіпотези. IV. Перевірка гіпотези й народження суджень. Дотримання саме такої послідовності дій викладача і студентів під час розв'язання фахових проблемних завдань і ситуацій забезпечить розвиток продуктивної мотивації майбутніх учителів української мови до професійної діяльності, навчить їх аналізувати проблему, самостійно шукати шляхи її розв'язання. У навчальній діяльності студентів мотиваційна сфера тісно взаємодіє з інтелектуальним, розумовим розвитком. Як відомо, вища освіта здійснює значний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. А тому засвоєння професійних знань будується на інтелектуальному розвиткові майбутнього вчителя-словесника і водночас є рушійною силою цього процесу. Студентський вік - це пора складного структурування інтелекту, здійснення найвищих інтелектуальних досягнень. Тому під час навчання у вищій школі за наявності сприятливих умов відбувається розвиток усіх рівнів психіки студента. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, що визначає професійну сформованість особистості. Для успішного навчання у ВНЗ необхідним є досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, рівня володіння логічними операціями, широти пізнавальних інтересів і професійних мотивів. Урахування цих особливостей студентства має бути покладене в основу формування фахового мовлення майбутніх учителів української мови, ставлення викладача до кожного студента як до особистості, партнера педагогічного спілкування, суб'єкта навчальної діяльності, який зацікавлений в отриманні професійних знань і умінь. Основними складовими інтелектуальної діяльності студента є сприймання, зосередженість, пам'ять, мислення, мовлення, уява, увага, що пов'язані між собою та базуються на розвиткові певних психічних можливостей студента. У становленні особистості студента провідну роль відіграють освіта (об'єм засвоєних знань, загальний рівень інформації) і навчання, тобто діяльність, спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок. Саме тому в структурі інтелекту вагоме місце посідають мислення та пам'ять. Спираючись на праці І. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, О. Леонтьева, С. Рубінштейна, виокремлюємо такі особливості мислення: 1) мислення є динамічним, розгорнутим у часі; 2) особистість є суб'єктом мислення, який не тільки пізнає світ, оволодіває певними поняттями, а й перетворює їх власним розумом; 3) мислення як процес і мислення як діяльність дуже часто розглядаються як тотожні поняття. Серед мисленнєвих операцій найважливішими, вважає С Рубінштейн, є аналіз, синтез, порівняння, абстрагування й узагальнення [9]. З порівняння починається пізнання, але найсуттєвіші ознаки виявляються за допомогою попереднього аналізу й наступного синтезу. Ці операції виступають, як правило, в єдності та взаємозв'язку під час засвоєння студентами фахових знань. Виходячи з поглядів Б. Ананьева, Д. Дубравської, І. Зимньої, Г. Костюка на мислення, вважаємо, що основними його видами під час навчальної діяльності у студентському віці є абстрактне (понятійне) (існує у вигляді абстрактних понять і суджень та супроводжується мовленням) і теоретичне (розв'язання проблем на основі наявних знань у вигляді понять, суджень, логічних висновків за допомогою внутрішнього мовлення). В основі абстрактного мислення лежать логічні операції та поняття. Цей вид мислення супроводжується мовленням, тому ще називається словесно-логічним. Теоретичне мислення - це вирішення проблеми на основі наявних знань у вигляді понять, суджень, логічних висновків, що відбувається за допомогою внутрішнього мовлення, подумки. Важливу роль у професійній підготовці студентів відіграє робота пам'яті. У психології розрізняють короткотривалу й довготривалу пам'ять. Поняття довготривалої пам'яті ввів М. Жинкін, зазначивши, що "саме за допомогою довготривалої пам'яті легше зрозуміти формування лексикону в мозку людини" [2]. Тому в основі професійних знань лежить засвоєння лексики, що має велике значення для рівня розвитку у студентів довготривалої пам'яті й зумовлює запам'ятовування професійних знань, зокрема фахової термінології, подальше їх використання у професійному

спілкуванні. Для надійного довготривалого запам'ятовування фахових термінів необхідно спиратися на різні види відчуття, сприймання навчального матеріалу: слухові, зорові, рухоморні. Психологи І. Зимня, П. Зінченко, В. Ляудис, А Смирнов та інші, визначаючи довільну й мимовільну пам'ять, виокремили такі її процеси, як запам'ятовування, зберігання, відтворення, забування. Пригадування, відтворення фахових знань - процес відбору із цілого комплексу асоціативних зв'язків, що мимоволі виникають у людини, а тому залежить від таких чинників: від того, як часто студенти використовують фахові терміни у власному мовленні, оскільки добре засвоєні, усталені слова пригадуються значно легше, ніж ті, що відносно нечасто вживаються; наявності асоціативних зв'язків лінгвістичних понять з поняттями суміжних наук або життєвим досвідом студента; приналежністю професійних термінів до певної тематичної групи (мовленнєвознавчі, загальнодидактичні тощо); від когнітивного змісту терміна, міцності його зв'язків із контекстом, мовленнєвою ситуацією.

Для нашого дослідження цінною є думка про те, що в керуванні мимовільним і довільним запам'ятовуванням студентів доцільно спиратися на ті умови, за яких кожне з них є найпродуктивнішим. Так, у діяльності людини беруть участь перцепційна (відображення речей і явищ у свідомості людини за допомогою органів чуття), мнемічна (сукупність формальних прийомів запам'ятовування, що забезпечують штучне закріплення матеріалу в пам'яті) та іматинативна (здатність однієї людини наслідувати рухи, жести, міміку, голос іншої людини) діяльність. Тому умовою продуктивності мимовільного запам'ятовування професійної лексики є активне розуміння матеріалу, перцепційна діяльність; умовою ж ефективності довільного запам'ятовування термінів є усвідомлення й підпорядкування матеріалу виконанню мнемічного завдання. Поряд із мисленням удосконалюється також мовлення майбутніх учителів-словесників. Оскільки професійна термінологія є засобом фахового спілкування, тобто процесу створення мовлення, необхідно з'ясувати особливості породження і структуру професійного мовлення студентів-філологів.

Оволодіння поняттями й термінами вимагає вироблення пов'язаних із ними розумових дій, мисленнєвих операцій, що здійснюються за допомогою як зовнішнього, так і внутрішнього мовлення. Мова виступає як необхідний засіб мисленнєвого аналізу й синтезу об'єктів, абстрагування й узагальнення їх істотних ознак, фіксації й збереження результатів мисленнєвої діяльності та передачі їх іншим людям. А в процесі застосування знань, понять і термінів вона виступає засобом активізації попереднього досвіду, формою встановлення зв'язку між елементами знань, між діями, які здійснює студент у ході роботи із засвоєнням понять. Формування професійного мовлення студентів-філологів і процес засвоєння фахової термінології значною мірою залежать від рівня розвитку уваги, що виявляється у спрямованості на певний об'єкт і зосередженості на ньому. Спрямованість думки простежується в тому, що тільки певний об'єкт привертає слух, зір, думку, а інші залишаються поза нею. Увага - ідеальна, скорочена й автоматизована дія контролю, що створює можливість і необхідність цілеспрямованого її формування як функції психологічного контролю. Психологи виокремлюють мимовільну, довільну й післядовільну увагу. Вона виявляється не сама собою, а в зв'язку з іншими психічними процесами - відчуттям, сприйманням, розумінням, пам'яттю і мисленням.

Основним видом діяльності в студентському віці є навчання. Навчальна діяльність більшістю психологів визначається як "основна і специфічна форма засвоєння новим поколінням суспільно-історичного досвіду (Г. Костюк)" [6], ЯК ДІЯЛЬНІСТЬ, що "полягає у відтворенні" засвоєних особистістю "взаємопов'язаних форм теоретичної свідомості людей (І. Рахманов)" [8, с. 10], як "єдиний процес", у якому "оволодіння знаннями й навичками є не тільки результатом, а й ціллю (С. Рубінштейн)" [9]. Спільним для цих визначень є те, що в навчальній діяльності забезпечується "засвоєння", "освоєння" чи "оволодіння" певним обсягом знань і досягається це в результаті активної цілеспрямованої діяльності студента, його учіння. Безпосередньою метою навчальної діяльності студентів-філологів у вищому закладі освіти є набуття професійно зорієнтованих знань, умінь і навичок, оволодіння системою фахових понять і термінів, підготовка до виконання певних функцій у професійній діяльності. Відтак рівень уявлень студента про професію, як зазначає І. Зимня, безпосередньо співвідноситься з рівнем його ставлення до навчання: чим менше студент знає про професію, тим менш позитивним є ставлення до навчання [5]. Отже, в оволодінні студентами професійними знаннями і лінгводидактачною термінологією велику роль відіграє ступінь розуміння ними специфіки обраної професії, її соціальної ролі й призначення. Сприяє цьому розумінню моделювання професійних ситуацій на заняттях (у формі ділової гри), спостереження й аналіз уроків української мови, проходження різних видів педагогічної практики в школі тощо. Центральним поняттям, що характеризує навчальну діяльність студентів, є процес засвоєння. У розумінні змісту цього поняття немає одностайності серед учених Так, С. Рубшнштейн пояснює засвоєння як зміст навчальної діяльності [9], В.Давидов - як основну мету й головний результат діяльності [1, с76], І.Зимня, поділяючи погляди С Рубінштейна, вважає, що в загальному вигляді засвоєння визначається як процес сприйняття, смислової обробки, збереження знань, вироблення умінь і навичок Вона стверджує, що на сучасному етапі розвитку педагогічної психології під поняттям засвоєння "розуміється пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння поняттями та їх системами, уміннями й навичками, діями та операціями і включає низку психічних процесів - сприймання, пам'ять, мислення, а також пов'язана з такими сторонами особистості, як її почуття і воля, нахили і здібності, пізнавальні інтереси тощо [5, С.38Ј'. Розкриваючи природу процесу засвоєння знань, психологи довели, що між засвоєнням і навчанням не існує однозначного зв'язку (Л. Виготський, Н. Менчинська, Д. Богоявленський, Г. Костюк) і зміст знань, їх узагальненість, методична майстерність викладача по-різному впливають на рівень, темп і характер їх засвоєння тим чи іншим студентом (В. Давидов, Д. Ельконін, Є. Кабанова-Меллер та інші). Засвоєння визначається й низкою індивідуальних особливостей студента, таких, як сформованість певних навчальних умінь, загальний рівень інтелектуального й психічного розвитку тощо. Через те поняття засвоєння розглядається нами в тісному зв'язку з розумовим, тобто інтелектуальним розвитком. У процесі засвоєння здійснюється не лише кількісне збільшення, розширення обсягу знань, а й якісна перебудова розумових операцій і способів діяльності, за допомогою яких набуваються знання.

Висновки. У процесі засвоєння знань маємо справу з потрійним родом явищ: по-перше, з самими знаннями, тобто з продуктом, результатом, сформованим у ході навчання; по-друге, з мисленнєвим процесом, за допомогою якого досягається той чи інший результат, і, по-третє, з певними якостями мисленнєвої діяльності студента, сформованими у його життєвому досвіді в умовах виховання й навчання. Опрацювання літератури з психології й психолінгвістики, а також спостереження за навчальним процесом дозволяють визначити психологічні чинники професійного засвоєння студентами філологічних факультетів фахових знань, у якому першорядну роль відіграють система взаємодії "студент-викладач", ступінь психічного розвитку особистості студента, його інтелектуальних здібностей (розвитку довготривалої пам'яті, понятійного мислення, довільної уваги), наявність чіткої мотиваційної сфери. При цьому визначальну роль відіграють пізнавальні інтереси.

Урахування психологічних механізмів засвоєння студентом знань з лінгвістики та лінгводидактаки, формування професійного мовлення сприятиме результативності підготовки до різних видів педагогічної діяльності та професійного становлення студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. - М. : Педагогическое общество России, 2000. - 480 с.
2. Жинкин И. Речь как проводник информации / Н. Жинкин. - М. : Наука, 1982. -160 с.
3. Занюк С. Психологія мотивації навчальний посібник для студентів ВНЗ / С Занюк. - К., 2002. - 304 с
4. Зайцева І. Мотивація учіння студентів / І. Зайцева. - Ірпінь, 2000. -191 с
5. Зимняя И. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. Зимняя. - М.: Логос, 2000. - 384 с.
6. Костюк Г. Про психологію розуміння: навчально-виховний процес і розвиток особистості / Г. Костюк. - К.: Вища школа, 1989. - С 231-300.
7. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. - Миколаїв: Іліон, 2005.-272 с
8. Рахманов И. В. Основные вопросы методики преподавания русского языка иностранцам / И. В. Рахманов // Русский язык в национальной школе. -1976.-№5. -С. 85-95
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - М. : Наука, 1984.- 485 с.

Резюме. *В статье обосновано понятие профессионализма педагогической деятельности студентов-филологов. Изучена роль самопознания в формировании у будущих филологов профессионального становления.*

Ключевые слова: *профессионализм, самосознание, студенты-филологи.*

Summary. *The importance of concept professional educational activities of students-philologists. The influence of actualization in terms of establishing with future philologists of professional personality.*

УДК: 159.922.6+373.31

О.С.СОЗОНЮК

ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Резюме. *В статті розглядаються теоретичні та експериментальні дослідження взаємодії детермінантів розвитку психологічної культури майбутніх вчителів початкової школи.*

Ключові слова: *психологічна культура, вчитель.*

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування освітньої галузі, визначених Доктриною розвитку освіти України, є запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму майбутніх педагогів, спрямованої на розвиток у них інтелектуального потенціалу, психологічної компетентності, здатності до ефективної педагогічної діяльності.

У сучасній психологічній науці значно актуалізується проблема вивчення детермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи, здатного реалізувати особистісно зорієнтований підхід у навчанні. З огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, детермінанти розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи визначають його психологічну готовність якомога повніше реалізовувати культуротворчу, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями та сучасним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності молодшого школяра.

У зв'язку із цим необхідність вивчення детермінантів розвитку психологічної культури особистості сучасного вчителя початкової школи набуває особливого значення. Сутність основних суперечностей, що виникають у розв'язанні зазначеної проблеми, полягає у невідповідності між зростаючою соціальною потребою у психологічно компетентних педагогічних кадрах і недостатнім науково-методичним обгрунтуванням розвитку їх психологічної культури у процесі педагогічної діяльності, яке б враховувало внутрішні, істотні чинники цього процесу. За таких обставин виникає потреба психолого-педагогічного дослідження і усунення вищезгаданих суперечностей.

Аналіз наукової літератури свідчить, що зазначена проблема ще не була предметом спеціального дослідження, хоча деякі науковці розглядали її окремі аспекти (К.О.Абульханова-Славська [1], Г.О.Балл [2], І.Д.Бех, В.В.Рибалка [5], В.Д.Шадріков [6] та ін.).

Проблема детермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи ще недостатньо досліджена. Відсутність науково-методичного забезпечення розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи негативно відображується на ефективності її навчально-виховного процесу. На цьому тлі вивчення детермінантів, факторів, чинників становлення психологічної культури майбутніх вчителів початкової школи дозволить значно підвищити рівень їх психологічної підготовки, а тому і ступінь психологізації навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальне вивчення детермінантів розвитку психологічної культури майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вихідним у статті є положення про психологічну культуру майбутнього вчителя як багатоаспектну, інтегративну, професійно значущу якість особистості, що забезпечує психолого-педагогічну діяльність високого рівня. Особливу роль у розумінні феномену психологічної культури майбутнього вчителя відіграє поняття особистості як суб'єкта психолого-педагогічної діяльності. У зв'язку з цим якісною і кількісною характеристикою психологічної культури суб'єкта діяльності стають високорозвинені структурно-психологічні якості особистості, що виступають як професійно значущі чинники успішного здійснення вчителем психолого-педагогічної діяльності.

Конкретним науковим методологічним підгрунтям дослідження стали філософські, педагогічні та психологічні принципи і підходи, що розкривають діалектичний причинно-наслідковий взаємозв'язок явищ об'єктивної та суб'єктивної дійсності, зокрема, принцип вивчення детермінантів розвитку психологічної культури в динаміці, ретроспективі та перспективі на основі єдності загального, особливого та індивідуального в становленні та функціонуванні особистості. Здійснений нами аналіз наукової літератури дав змогу дослідити сутність поняття "психологічна культура вчителя" через висвітлення філософсько-психологічних питань проблеми суб'єкта діяльності та культури (К.О.Абульханова-Славська, Г.О.Балл, Б.М.Теплов, В.Д.Шадріков); розкриття загальних засад розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, Л.О.Коган, С.Д.Максименко, Т.І.Саломатова); визначення сутності педагогічної культури вчителя як соціономічної категорії (І.А.Зязюн, М.І.Дідора, Л.С.Нечепоренко, Л.Е.Орбан-Лембрик); виявлення змісту психологічної культури вчителя (І.Д.Бех, В.І.Войтко, О.В.Проскура, В.В.Рибалка, Р.І.Скульський, Н.В.Чепелева). У процесі аналізу наукових джерел було з'ясовано, що поняття "психологічна культура вчителя" доцільно розглядати як рівноцінну до поняття "педагогічна культура" підсистему професійної культури особистості, що ґрунтується на загальній (національній, сімейній, духовній, естетичній, релігійній) культурі особистості вчителя [4,с. 59].

На підставі теоретичного аналізу психологічних концепцій та поглядів у дослідженні представлена і детально розкрита концептуальна структурно-функціональна модель розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи в єдності трьох вимірів: змістовно-особистісного, діяльнісного та генетично-вікового. До змістовно-особистісного виміру ми зараховуємо наступні види психологічної культури, які відповідають достатньо розвинутим підструктурам особистості вчителя: культура спілкування (комунікативна культура), що відповідає підструктурі здатності до міжособистісного спілкування; мотиваційна культура, що відповідає особистісно-розвивальній спрямованості; характерологічна культура, яка відповідає підструктурі характеру; рефлексивна культура, що кореспондує з високорозвиненою підструктурою самосвідомості з її центральною складовою – психологічною рефлексією поведінки; психологічна компетентність, або культура психологічного досвіду – як результат ефективного засвоєння і використання психологічних знань, умінь та навичок; інтелектуальна культура, тобто розвинуті психічні процеси (психологічне сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява); психофізіологічна культура, або здатність враховувати у професійній діяльності тип темпераменту, вік, стать, антропологічні ознаки учнів, свої власні. Діяльнісний вимір психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи включає такі компоненти, як гуманістично-мотиваційний, когнітивно-психологічний, цілеособистісний, творчо-результативний, емотивно-естетичний. До генетично-вікового виміру психологічної культури відноситься характеристика рівня розвитку усіх означених базових якостей і компонентів в ході професійного становлення вчителя початкових класів.

Сенс тривимірної структурно-функціональної моделі полягає в тому, що кожний компонент змістовно-особистісного виміру робить свій системний внесок у регуляцію психолого-педагогічної діяльності вчителя. І, навпаки, вимоги щодо ефективної організації та здійснення діяльності вчителя початкових класів у сучасних умовах побудови національної освіти постійно формують порівневу, за підструктурами, організацію властивостей особистості вчителя, як основи, носія певного виду психологічної культури [5; 59].

У системному контексті всі взаємозв'язки між підструктурами та їх компонентами в концептуальній структурно-функціональній моделі психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи належать до паритетного типу, оскільки без жодного елементу неможливе нормальне функціонування всієї моделі [2; 73].

Концептуальна змістовно-особистісна модель психологічної культури особистості дає підстави для продуктивного пошуку її детермінантів як чинників розвитку психологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. На її основі можна виділити дві групи детермінант – зовнішні, соціогенні, що пов'язані з настановленнями соціальних інститутів суспільства, в тому числі і системи освіти, з безпосередньою взаємодією вчителя з учнем, та внутрішні, особистісні, що сформовані у вчителя як суб'єкта психолого-педагогічної діяльності.

Проекція вирізнених взаємопов'язаних ліній аналізу на детермінацію розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи дозволила визначити два головні рівні детермінації: а) об'єктивний, на якому діють суспільно задані детермінанти (соціальні потреби, настановлення, програми професійної психологічної підготовки вчителя до розвитку особистості учня, міжособистісні чинники) та б) суб'єктивний, тобто внутрішньоособистісний, на якому діють власне суб'єктивні детермінанти (як результат усвідомлення і саморозвитку внутрішніх чинників становлення психологічної культури вчителя в умовах професійної підготовки, особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності та власного особистісного зростання).

Серед об'єктивних соціогенних детермінантів можна виділити дві групи – суспільно-педагогічні та міжособистісні детермінанти. Першу утворюють власне об'єктивні суспільно-педагогічні чинники, в якості яких виступають основні вимоги суспільства до системи освіти, а в самій освіті – пануючі в ній закони, принципи, концепції, доктрини, конкретні програми професійної підготовки педагогів, сама професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до розвитку особистості молодшого школяра в умовах провідної для неї учбової діяльності. Водночас, до об'єктивних детермінантів доцільно віднести і ті вимоги, які формуються у безпосередній міжособистісній взаємодії між вчителем і молодшим школярем. На цьому міжособистісному підрівні виникають і діють детермінанти, властиві, так би мовити, психолого-педагогічному буттю вчителя і учня. Саме безпосередня взаємодія між психологічно компетентною, культурною особистістю вчителя і розвиваючою особистістю учня з її потребами, досягненнями і проблемами та їх успішне психолого-педагогічне розв'язання виступають дієвими об'єктивними чинниками розвитку психологічної культури самого вчителя.

Вищезазначене дає підстави докладно розкрити сукупність суб'єктивних, внутрішньоособистісних детермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи. На цьому рівні ми виділяємо три види детермінант – екзодетермінанти, онтодетермінанти та ендодетермінанти – як внутрішньоособистісні чинники розвитку психологічної культури. Нами вирізнено такі показники екзодетермінації, як особистісно розвивальна спрямованість та психологічна компетентність особистості майбутнього педагога. До суб'єктивних джерел онтодетермінації відносимо здатність майбутніх вчителів початкової школи до міжособистісного спілкування і їх психологічне мислення. Ми визначили структурно-особистісні показники ендодетермінації психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи – характерологічну розвиненість, психологічну рефлексію поведінки та індивідуальну психофізіологічну базу особистості майбутнього педагога.

У процесі дослідження проаналізовано взаємодію детермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи. Зовнішні соціогенні детермінанти (в тому числі суспільно-педагогічні і міжособистісні) в процесі сприймання, вивчення і засвоєння настанов, концепцій і особистісно орієнтованих елементів програм професійної

підготовки, системи освіти, суспільних інститутів та власного досвіду психологізації навчально-виховного процесу спричиняють розвиток екзодетермінантів, які діють у поєднанні з ендодетермінантами, що формуються внаслідок рефлексії власного досвіду особистісного зростання як внутрішні переконання у необхідності розвитку власної психологічної культури.

В ході реформування системи освіти України утворилась ситуація, коли у прийнятих законах про освіту, в доктрині її розвитку, у концепціях, в експериментальних програмах ряду шкіл нового типу особистість учня постає як головна мета і засіб навчально-виховного процесу, що є важливим соціогенним чинником для розвитку психологічної культури майбутніх вчителів, становлення у них стійких екзодетермінантів. Проте, сама практика учбової діяльності з її консервативним змістом і методами поки що стримує розвиток онтодетермінантів психологічної культури. Що стосується ендодетермінантів, то вони розвинуті у певному зв'язку з онто- та екзодетермінантами лише у педагогів-новаторів, таких як Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталов, А.І.Сологуб та ін.

Для діагностики рівня сформованості внутрішньоособистісних детермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи було використано наступний комплекс методів та методик дослідження: спостереження, авторська методика дослідження інтересу до професії вчителя початкової школи, модифікація тесту-опитувальника Мехрабіана (Магомед-Емінов) – вимірювання мотивації досягнення, тест-опитувальник вольового самоконтролю Зверкова і Ейдмана, методика прогресивних матриць Дж.Равена. У експерименті брали участь дві групи учасників: контрольна ("А") й експериментальна ("Б"), які складалися з майбутніх вчителів початкових класів.

Відповідно до проведеного опитування та тестування було визначено експериментальні критерії та рівні сформованості внутрішньоособистісних детермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи. Екзодетермінанти – це чітко усвідомлені професійні потреби та мотиви, наявний фаховий інтерес до психолого-педагогічних знань, ідеали, прагнення до професійного психолого-педагогічного вдосконалення, переконання у необхідності й важливості психологічних знань, навичок та вмінь для успішного педагогічного практикування, самопізнання й саморозвитку, уміння опрацьовувати і творчо адаптувати нову наукову інформацію з педагогічної та вікової психології. Онтодетермінанти – це інтелектуальна здатність до бачення, постановки і розв'язання проблем особистісного росту учня, психологічне мислення майбутнього педагога початкової школи, усвідомлення значущості науково-психологічних знань як особистісного атрибуту для подальшої психолого-педагогічної діяльності та самоосвіти. Ендодетермінанти – це такі характерологічні показники як наполегливість, цілеспрямованість, винахідливість, а також здатність до адекватного самоусвідомлення якостей власної особистості, до її самопізнання, самооцінки, самовдосконалення. Було визначено три рівні розвиненості вищеназваних детермінантів психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи – високий, середній та низький.

У результаті аналізу проявів психолого-педагогічних мотивів, інтересу до педагогічної професії як показників екзодетермінантів, домінуючим визначено емоційно-комунікативний мотив: переважна більшість майбутніх вчителів групи "А" (63%) і значна кількість майбутніх вчителів групи "Б" (52%) свій інтерес до професії пов'язують з емоційним задоволенням від навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку. В 26% досліджуваних групи "А" і 29% групи "Б" найбільш виражений професійно- і практично-ціннісний мотив. Ці респонденти відмічають наявність у себе психолого-педагогічних здібностей для роботи з дітьми, вважають, що лише у школі вони можуть передати свої знання дітям і будуть задоволені можливістю бачити позитивні результати своєї праці. Лише у 10% досліджуваних контрольної групи і 18% експериментальної домінує мотив самовизначення. На підставі аналізу отриманих результатів нами була виявлена певна ієрархія мотивів: домінуючим виступає емоційно-комунікативний мотив, підпорядкованими – професійно- і практично-ціннісний мотиви, а також мотив самовизначення.

Вивчення рівня розвитку інтелектуально-психологічної готовності як показника онтодетермінантів розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи вказує на те, що високий рівень розвитку інтелекту в 19,6% досліджуваних групи "А" і 20,1% групи "Б". У 62,74% респондентів групи "А" і 67,61% респондентів групи "Б" виявлено середній рівень, а низький – у 17,64% досліджуваних групи "А" і 12,38% групи "Б". Результати виконання завдань тесту розглядались не лише в контексті рівневої (кількісної) представленості за результатами загального сумарного показника коефіцієнта інтелекту (IQ), а й в контексті структурних особливостей інтелектуальної діяльності, яка проявилася в межах даної вибірки (якісний аналіз). Зазначене дає змогу зробити висновок щодо структури інтелекту досліджуваних. Виявлено достатньо високий рівень розвитку фундаментальних психічних процесів: сприймання (візуального розпізнавання), мислення (встановлення лінійних зв'язків), уяви, а також уваги. Дещо нижчий рівень розвитку вищих форм мисленої діяльності – вищих форм абстракції і узагальнення, динамічного синтезу, динамічної уяви в ході складної інтелектуальної діяльності.

У ході експерименту визначено рівень розвитку наполегливості і вольового самоконтролю як показників ендодетермінації розвитку психологічної культури. Отримані результати мають такий розподіл: високий рівень – 15,68% досліджуваних групи "А", 17,04% – групи "Б", середній рівень – 64,7% групи "А" і 67,4% – групи "Б", низький рівень – 19,6% групи "А" та 18,18% групи "Б".

Аналіз результатів дослідження показав, що у майбутніх педагогів експериментального та контрольного класів виявився вцілому недостатній рівень прояву внутрішньоособистісних детермінантів психологічної культури. Так, низький рівень властивий 52,17% респондентів експериментальної та 53,84% респондентів контрольної груп, середній рівень – 39,13% опитаних майбутніх вчителів експериментальної та 42,3% контрольної груп, а високий рівень лише 8,69% майбутніх вчителів експериментальної та 3,85% контрольної груп. У ході подальшого експериментального дослідження виявлено домінуючими екзодетермінанти, дещо менш розвиненими є онтодетермінанти, найменш сформованими визначено ендодетермінанти.

Висновки. Проведений аналіз допоміг з'ясувати змістовну наповненість і взаємодію екзо-, онто- та ендодетермінантів та діагностувати рівні їх прояву у майбутніх вчителів початкової школи. Виявлені особливості доводять необхідність підвищення рівня детермінації розвитку психологічної культури майбутнього вчителя початкової школи. Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи вбачаємо у поглибленому вивченні взаємодії компонентів та підструктур діяльнісної та змістової характеристики психологічної культури майбутніх вчителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 299 с.

2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
3. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 155 с.
4. Проблеми розвитку психологічної культури майбутнього професіонала / Рибалка В.В. // Теорія і практика управління соціальними системами: Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ "ХПІ".– 2002, №2. – с. 74-80.
5. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Балл Г.О., Перепелиця П.С. // Психологічні аспекти гуманізації освіти : Книга для вчителя. – Київ-Рівне, 1998. – с.78-90.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию.Мир внутренней жизни человека / В.Д. Шадриков. – М.: Просвещение, 2002. – 289 с.

Резюме. *В статье рассматриваются теоретические и экспериментальные исследования взаимодействия детерминации развития психологической культуры будущих учителей начальной школы.*
Ключевые слова: *психологическая культура, учитель начальной школы.*

Summary*. The system approach to essense of phenomenon of she teacher`s psychological culture in pedagogical aspects is considered in this article.*

УДК 159.923.2 – 053.67

Л.М.СПІВАК, Д.В.ПІОНТКОВСЬКА

СТАН ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Резюме. *У статті здійснено теоретичний аналіз основних наукових підходів у вітчизняній психології до вивчення різних аспектів проблеми національної ідентичності студентської молоді: психологічна специфіка формування національної ідентифікації у процесі становлення Я-образу студента (О.В. Шевченко); психологічні особливості етнічної ідентичності студентства східного та південного регіонів України (А.В. Бичко); етнічна само ідентифікація як важлива передумова для розвитку життєвих орієнтацій і само актуалізації студентської молоді (М.В.Боднар) та ін..*
Ключові слова*: національна ідентичність, національна ідентифікація, національна самосвідомість, етнічна ідентичність, етнічна само ідентифікація, студентська молодь.*

Постановка проблеми. Соціокультурне входження незалежної української держави до світового суспільного простору зумовлює значущість та актуальність проблеми національної ідентичності її громадян. Усвідомлення особистістю власної належності та схожості до представників певної нації, а також відмінностей від представників інших націй є важливим чинником міжнаціональних відносин. Розвиток національної ідентичності особистості юнацького віку, що є визначальним для її становлення, виступає одним з пріоритетних завдань, проголошених Національною програмою «Освіта — Україна XXI століття». У зв'язку з цим вивчення проблеми національної ідентичності студентської молоді є важливим завданням психологічної науки та практики.

Мета дослідження. Зазначене вище призвело до необхідності проведення теоретичного аналізу вітчизняних наукових психологічних досліджень з проблеми національної ідентичності студентства, що стало метою нашої наукової статті.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній психологічній науці лише в останнє десятиліття помічено зростання інтересу дослідників до проблеми національної ідентичності особистості юнацького віку.

Так, вивченню певних аспектів проблеми національної ідентичності студентства присвячено небагато досліджень: у галузі соціальної психології — праці О.В. Бичка, М.Б. Боднар, О.М. Васильченко, у галузі вікової психології — О.В. Шевченко та ін. Представимо нижче їх теоретичний аналіз.

Соціально-психологічний підхід до з'ясування особливостей етнічної ідентичності студентів 2-3-х курсів вищих навчальних закладів з різних регіонів України презентовано у дисертаційному дослідженні О.В. Бичка. Автор розглянув поняття етнічної ідентичності з позицій системного підходу. На його думку, етнічна ідентичність — це система усвідомлених знань, уявлень (когнітивна складова) та оцінок (афективна складова) етнодиференціюючих і етноінтегруючих компонентів буття етнічної спільності. Етнічна ідентичність з'являється у результаті процесу етнічної ідентифікації, тобто засвоєння етнічних стереотипів.

Згідно з такими теоретичними узагальненнями, дослідником було експериментально встановлено значні відмінності в етнічній ідентичності студентів, які проживають у різних регіонах України. Зокрема етнічна ідентичність студентської молоді із Заходу України вирізняється несуперечливим характером, одностайністю в узгодженості етнічної самоідентичності. На противагу молоді із західного регіону, у 40 % студентів зі Сходу та Півдня нашої держави зафіксовано кризовий стан етнічної ідентичності, що виявляється в її складності, невизначеності та проблематичності. Проблематичність етнічної ідентичності О.В. Бичко інтерпретує як труднощі при свідомому віднесенні індивідом себе до певної етнічної групи чи виборі іншої етнічної групи за умови декларування етнічної належності. До проявів проблематичності він відносить: низькі показники актуальності, незначущості та амбівалентності етнічної ідентичності [3]. Отже, регіональна належність є одним з провідних чинників розвитку етнічної ідентичності студентської молоді.

Доречно зауважити, що зважаючи на описані вище висновки, важливим завданням психологічної науки і практики, що потребує свого розв'язання, представляється розробка психологічних шляхів і засобів, спрямованих на подолання виявлених негативних характеристик етнічної самоідентичності в української студентської молоді.

Результати дослідження О.В. Бичка підтверджуються у висновках інших науковців. Так, П.І. Гнатенко і В.М. Павленко вважають, що особливості становлення етнічної ідентичності зумовлено як регіональною специфікою (соціально-політична ситуація, історія й т. ін.), так і етногенезисом [9].

У дисертаційному дослідженні М.Б. Боднар вивчення етнічної самоідентифікації розкрито у контексті впливу етнопсихологічних життєвих орієнтацій студентів на процес їх самоактуалізації. Дослідницею експериментально зафіксовано тісний зв'язок між чинниками самоактуалізації досліджуваних і такими домінантними якостями українського психотипу як: індивідуалізм, інтровертованість, емоційно-естетична домінанта, екзекутивність і толерантність.

Зокрема нею встановлено, що процесу самоактуалізації юнаків і дівчат перешкоджають негативні якості українського етносу: індивідуалізм, інтровертованість; почуття меншовартості, «комплекс кривди»; емоційність українців. Актуалізація цих чинників у етнічній свідомості студентської молоді сприятиме більшому задоволенню від своєї самореалізації, підвищенню ролі суб'єкта у творенні власного світу.

У результаті проведення експериментального дослідження М.Б. Боднар виявлено три рівні етнічної самоідентифікації студентської молоді: 1) об'єктний, що зумовлений зовнішньою мотивацією; 2) об'єктно-суб'єктний, що стосується зовнішньо-внутрішньої мотивації; 3) суб'єктний, що пов'язаний із внутрішньою мотивацією. Автором переконливо доведено, що етнічна самоідентифікація слугує основою етнопсихологічних життєвих орієнтацій студентства.

Представляє інтерес висновок М.Б. Боднар про незначний вплив історико-географічних та соціально-економічних чинників на етнічні ознаки у різних регіонах держави, що вказує на їх стійкість, а також на виразність і стабільність етнопсихологічних життєвих орієнтацій студентської молоді [4].

Доречно зауважити, що останній висновок дослідниці дещо відрізняється від згаданих вище висновків О.В. Бичка, П.І. Гнатенка і В.М. Павленка про значну роль особливостей регіону проживання у становленні етнічної ідентичності студентства.

Досліджуючи психосоціальні уявлення у структурі «Я»-концепції, О.М. Васильченко експериментально встановила особливості зв'язку між етносоціальними уявленнями, які складають основний зміст етнічної ідентичності, та рівнем сформованості «Я»-концепції студентів 3-4-х курсів вищих навчальних закладів м. Києва. Нею з'ясовано, що високий рівень розвитку «Я»-концепції відповідає позитивній етнічній ідентичності університетської молоді. Цікавими видаються висновки дослідниці про те, що трансформації етнічності (зокрема гіпо- та гіперідентичность) призводять до дисгармонійності «Я»-концепції; а етнічна індиферентність виступає своєрідним захисним механізмом, що сприяє підтримці позитивного самоставлення студентів київських вишів [6]. Тобто, етнічна самоідентичність і «Я»-концепція студентів старших курсів вищих навчальних закладів тісно пов'язані між собою.

Проаналізовані вище дослідження у галузі соціальної психології стосуються різних аспектів етнічної ідентичності студентської молоді, тоді як її національній ідентифікації присвячено лише дисертаційне дослідження у галузі вікової психології, що було проведено О.В. Шевченко. Механізм національної ідентифікації розглядається дослідницею як процес самоотожнення, самоуподібнення особистості з певною нацією. Зміст такого процесу вона вбачає у відчутті належності суб'єкта до певної національної спільності на основі стійкого емоційного зв'язку, що з'являється у результаті розвитку системи усвідомлених уявлень та оцінок різноманітних ознак життєдіяльності нації, прийняття цінностей і норм цієї спільності.

Вивчаючи роль національної ідентифікації у становленні «Я-образу» особистості в період дорослішання (14-20 років), автор виявила певні регіональні відмінності. Для молодих людей із Західної України актуальною є самоідентифікація з національною спільнотою і високий рівень сформованості національної ідентичності у порівнянні з молоддю з південних і північно-східних областей України. Дослідниця вважає, що ці відмінності зумовлено особливостями етногенези і розвитку української нації, що призводять до появи суперечливості та неоднозначності в національній самосвідомості українців, а також характерологічних і світоглядних відмінностей у молодих представників Сходу, Заходу та Півдня України [11].

Одержані О.В. Шевченко результати про особливості етнонаціональної самоідентифікації студентів з різних регіонів України є схожими до розкритих вище результатів дослідження О.В. Бичко щодо етнічної ідентичності подібного контингенту досліджуваних.

Значущим видається експериментально констатований О.В. Шевченко факт того, що когнітивний компонент національної ідентичності є одним з провідних чинників розвитку «Я-образу», а належність національної ідентичності до складу соціальної ідентичності значною мірою сприяє самоактуалізації особистості [11].

Варто зазначити, що дослідниця вживає терміни «національна ідентифікація» (для прикладу, у темі дослідження) та «етнонаціональна самоідентифікація» (наприклад, у розкритті предмета дослідження) як тотожні. На нашу думку, правомірність використання термінів «національна ідентифікація», «національна самоідентифікація», «етнічна ідентифікація», «етнічна самоідентифікація» чи «етнонаціональна самоідентифікація» як тотожних потребує глибокого теоретичного обґрунтування.

З'ясування співвідношення перерахованих вище понять, можливості чи на противагу неможливості їх ототожнення залишається актуальним завданням психологічної науки. Більшість науковців й до сьогодні неоднозначно трактують такі значущі для сучасної національної психології поняття як «національна самосвідомість», «національна ідентичність»; досить часто змішуючи чи ототожнюючи їх з іншими етнопсихологічними поняттями: «етнічна самосвідомість», «етнічна ідентичність». На суперечливість теоретичної етнопсихологічної бази вказують Г.М. Андрєєва [1], В.М. Павленко [9] та ін.

У перспективі, для подальшого психологічного дослідження проблеми національної ідентичності студентської молоді важливими є висновки А.М. Березіна, М.Й. Боришевського та В.П. Москальця.

Вивчаючи психологічні чинники ґенези національної самосвідомості особистості, А.М. Березін вказав на те, що: «Прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, вибудова на її засадах аксіологічної системи є неодмінною передумовою самореалізації людини» [2, с. 8]. Отже, прагнення до національної самоідентифікації є необхідною передумовою самоактуалізації, а національна ідентичність виступає однією із значущих характеристик самоактуалізованої особистості.

Відомі українські вчені М.Й. Боришевський [5] і В.П. Москалець [7; 8] вважають національну ідентичність одним з основних компонентів національної самосвідомості особистості, що розуміється як «усвідомлення особистістю себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності» [5, с. 138]. Тобто, національну самоідентичність необхідно розглядати у тісному взаємозв'язку з національною самосвідомістю особистості.

Значущими для подальшого вивчення проблеми формування національної ідентичності особистості є результати дисертаційного дослідження В.Ф. Соколової, що розкриває психологічні особливості розвитку національної самосвідомості в студентської молоді засобами вивчення творів української літератури та дисциплін українознавчого циклу. Дослідниця вважає, що основними складовими національної самосвідомості особистості є: самооцінка, домагання, емоційно-диспозиційні почуття етнічної ідентичності, мова; знання про типові особливості та риси своєї нації; свідоме ставлення до історичного минулого, сучасного і майбутнього власної національної спільноти, до духовних і матеріальних цінностей нації; уявлення про спільну територіальну спільність. Такий підхід до розуміння структури національної самосвідомості дозволив

В.Ф. Соколовій дійти висновку про те, що провідним чинником її розвитку є література як форма культивації національної мови, ідеалів і характеру, традиційних норм поведінки і світосприйняття [10]. Таким чином, одним з чинників розвитку національної ідентичності як структурного компонента національної самосвідомості також може виступати література.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, предметом вивчення сучасних вітчизняних дослідників виступили окремі аспекти проблеми етнічної ідентичності студентської молоді: психологічні особливості етнічної ідентичності студентів Східного і Південного регіонів України; вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій, основою яких є етнічна самоідентифікація, на самоактуалізацію студентської молоді; національна ідентифікація у становленні Я-образу студентів. Водночас ціла низка перспективних наукових питань у віковій психології, що стосуються проблеми національної ідентичності студентської молоді, залишилася нерозв'язаною: з'ясування психологічної сутності поняття «національна самоідентичність» та її структури; визначення психологічних чинників і механізмів розвитку національної самоідентичності студентів; обґрунтування психологічних умов, шляхів і засобів формування національної самоідентичності в студентської молоді та багато інших, що й виступить предметом наших подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. —М.: Аспект Пресс, 1996. — 375 с.
2. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.М. Березін. — К., 2002. — 208 с.
3. Бичко О.В. Психологічні особливості етнічної ідентичності студентської молоді Східного та Південного регіонів України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / О.В. Бичко. — К., 2004. — 20 с.
4. Боднар М.Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / М.Б. Боднар. — К., 2004. — 20 с.
5. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві / М.Й. Боришевський // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. — К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. — С. 138–144.
6. Васильченко О.М. Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / О.М. Васильченко. — К., 2003. — 19 с.
7. Москалець В.П. Духовні цінності українського народу / В.П.Москалець. — Київ-Івано-Франківськ: Плай, 1999. — 279 с.
8. Москалець В.П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі: дис… доктора психол. наук: 19.00.07 / В.П. Москалець. — К., 1996. — 330 с.
9. Павленко В.М. Етнопсихологія: Навчальний посібник / В.М. Павленко, С.О. Таглін. — К.: «Сфера», 1999. — 407 с.
10. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.Ф. Соколова. — К., 2005. — 21 с.
11. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Шевченко. — К., 2005. — 20 с.

Резюме. *В статье представлен теоретический анализ основных научных подходов в отечественной психологии к изучению разных аспектов проблемы национальной идентичности студенческой молодежи: психологическая специфика формирования национальной идентификация в процессе становлення Я-образа студентов (О.В. Шевченко); психологические особенности этнической идентичности студенчества Восточного и Южного регионов Украины (А.В. Бычко); этническая самоидентификация как важная предпосылка для развития жизненных ориентаций и самоактуализации студенческой молодежи (М.Б. Боднар) и др.*

Ключевые слова: *национальная идентичность, национальная идентификация, национальное самосознание, етническая идентичность, студенческая молодёжь.*

Summary*. In this article the theoretical analysis of basic scientific approaches is presented in domestic psychology to the study of different aspects of problem of national identity of student young people: psychological specific of forming of national identification in the process of becoming «I-image» of students (O.V. Shevchenko); psychological features of ethnic identity of student of the East and South regions of Ukraine (O.V. Bychko); ethnic samoidentification as important pre-condition for development of vital orientations and actualization of student young people (M.B. Bodnar) and other.*

УДК 159.954:316.6-057.874

О.В. СТОРОЖ

ТИПОЛОГІЯ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. *Статтю присвячено вивченню процесу творчої соціалізації особистості. Подано аналіз взаємозв'язку процесів соціалізації і творчості. Представлено модель творчої соціалізації особистості. Розроблено модель-схему типології творчої соціалізації особистості. Виділено п'ять типів творчої соціалізації особистості.*

Ключові слова: *соціалізація, творче мислення, соціальна творчість, творча адаптація, творча соціалізація, типологія.*

Постановка проблеми. Соціальні та науково-технічні досягнення зумовили особливий інтерес до особистості, здатної не лише володіти знаннями та уміннями, а й оперативно орієнтуватися та експериментувати в динаміці змін та інформаційному просторі, критично і творчо мислити та поводитись, знаходити оптимальні рішення поставлених проблем у різних ситуаціях, гнучко змінювати у власному житті те, що є бажаним і не зашкоджує іншим. Все це й є передумовою

ефективної взаємодії з оточенням та стимулом для самореалізації особистості. Тому однією з найактуальніших проблем сьогодення є розвиток і формування творчої, соціалізованої, всебічно розвиненої особистості.

Особливої уваги потребують взаємопов'язані процеси творчої самореалізації та соціалізації, зміст яких визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів, які реалізуються через певні механізми, а з іншої – ставленням до них індивіда, творчої активності в процесі формування особистості соціумом. Дослідження взаємозв'язку між творчим потенціалом, творчою активністю й творчим процесом – з одного боку, і зв'язків, що складаються між соціокультурною системою й особистістю, – з іншого, сприяє розумінню творчої сутності людини, її перетворювальної, інноваційної діяльності.

Очевидно, що на процес формування особистості і її творчої активності впливають різні фактори соціокультурної системи, серед яких найважливіше місце належить системі вищої освіти. Тому дослідження творчої соціалізації юнаків на сьогодні є актуальним, так як в цьому віці стрімко зростає рівень компетентності й майстерності, що так би мовити обслуговує стратегічну лінію творчого життя та забезпечує накопичення творчого потенціалу, завдяки якому стає можливим найбільш ефективне вирішення будь-яких проблем, пропонування більш досконалих способів дій, створення оригінальних методів роботи.

Мета дослідження: теоретично вивчити і експериментально виявити типологію творчої соціалізації особистості.

Теоретично обґрунтовано положення про те, що процес соціалізації розмежовується на дві дії: пасивну (пасивна соціалізація – пристосування індивіда до середовища) і активну (активна соціалізація – творча, активна зміна середовища) (Г. Алдер, Г. С. Батищев, Н. Ф. Голованова, О. Г. Карпенко, В. А. Роменець, Л. С. Смолінчук, В. С. Юркевич, І. Якиманська); що взаємозв'язок процесу соціалізації і творчого мислення відображається в поняттях «соціальна творчість», «соціальна креативність», «соціальна обдарованість» як вища форма соціальної активності особистості або суспільства (Т. Н. Балобанова, О. І. Власова, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, О. І. Кульчицька, Л. В. Попова, Р. О. Семенова, О. Ю. Тургенєва), і в поняттях «творча адаптація», «життєтворча адаптованість» як процес змін, перебудова соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів і створення умов для нової цілеспрямованої, продуктивної, творчої діяльності, яка приймається і позитивно оцінюється соціумом (А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький) [1-2; 5].

Аналіз новітніх досліджень взаємозв'язку двох процесів: соціалізації і творчого мислення - дозволив виокремити поняття «творчої соціалізації», яке недавно з'явилося у вітчизняних (Л. В. Коломийченко) і зарубіжних (О. А. Туріна) дослідженнях. Суть процесу *творчої соціалізації* виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі – активне входження особи у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури [6].

Узагальнюючи теоретичний аналіз та спираючись на погляди сучасних вчених щодо сутності соціалізації і творчого мислення, зокрема, ґрунтуючись на: адаптивній концепції соціалізації (Дж. Дьюї, В. Кукартц); гуманістичній концепції соціалізації (А. Маслоу, Г. Олпорт, Дж. Роджерс); культурно-діяльнісній концепції соціалізації (Г. М. Андреєва, Л. С. Виготський, В. В. Москаленко, В. Т. Циба); дослідженнях процесів соціально-психологічної адаптації і творчості (А. А. Налчаджян); інтегративному підході дослідження життєтворчості особистості (В. М. Ямницький); концепції творчої діяльності (В. О. Моляко); підходах до дослідження творчої соціалізації (Л. В. Коломийченко, О. А. Туріна); вікові особливості юнаків (Г. С. Костюк, В. В. Рибалко, В. А. Роменець) – нами було розроблено теоретичну модель як інструмент *творчої соціалізації* особистості [1; 4; 5 - 7].

Згідно із зазначеною моделлю *творча соціалізація* особистості проявляється у взаємозв'язку двох процесів: *соціалізації* і *творчості*. Творча соціалізація відбувається в постійно змінному середовищі, з трансформаційними впливами в ньому як на рівні економіки, політики, культури, так і на рівні статусного положення галузі, соціально-психологічної підтримки оточуючих тощо. Успішність прояву творчої соціалізації особистості залежить від адекватного рівня розвитку її соціально-психологічної адаптації в контексті повноцінного самоприйняття себе і прийняття інших, у відчутті емоційного комфорту, в соціальній взаємодії, яскравим вираженням інтернальності і прагненням до домінуванням з відсутності прояву ескапізму. Важливу роль у творчій соціалізації відіграє помірний рівень фрустрації в житті особистості на рівні творчого пошуку і відсутності уникання у вирішенні важливих задач, які виникають перед нею, і дають їй змогу піднімати свій високий соціальний статус: як у сфері навчання, так і в сфері складних життєвих обставинах. При творчій соціалізації особистість отримує схвалені високі і позитивні оцінки визнаних незалежних експертів у сфері різноманітних фахових творчих можливостей, при цьому розвиває ризикованість, складність у підході до вирішення задач, допитливість і уяву як невід'ємну частину будь-якого механізму конструювання, поєднання, співвставляння відомих образів з невідомими для отримання нового продукту соціально важливого і творчо неповторного. Задля успішного протікання творчої соціалізації особистості необхідно постійно розвивати і удосконалювати образне і вербальне творче мислення на рівні швидкості, гнучкості, оригінальності, деталізації (розробленості) мислення, що дає змогу особистості постійно перебувати у продуктивному стані для створення і впровадження нового соціально бажаного і необхідного творчого продукту стаючи творцем власного життя і соціуму, самореалізовуючи свої унікальні ідеї у суспільне життя, задовільняючи тим самим свої потреби у самоактуалізації і створенні нових цінностей для суспільства, які є коштовними і потрібними. Взаємозв'язок соціалізації з творчим мисленням особистості є різноманітним у залежності від детермінуючої домінанти одного із них [1-7].

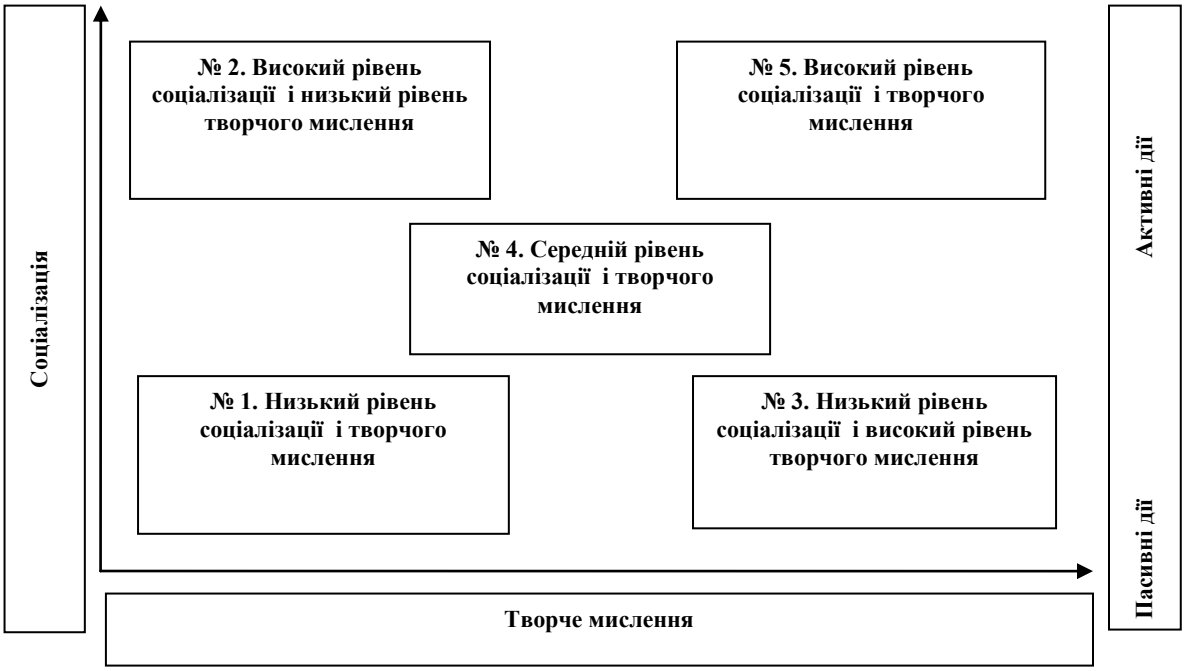

Рис. 1. Модель – схема взаємозв'язку складових соціалізації і творчого мислення особистості за сіткою К. Томаса – Р. Кілмена

На основі узагальнення наукової літератури з проблем соціалізації і творчого мислення особистості та спираючись на *модель творчої соціалізації особистості*, на відомі типології (Т. Н. Балобанова, О. І. Власова, М. Воллах і Н. Коган, В. М. Дружиніним, Є. П. Ільїн, В. М. Красновський, О. Ф. Лазурський, Е. Ландау, Р. Лірі, І. Г. Малкіна – Пих, В. О. Моляко, О. І. Ніколаєва, Н. І. Пов'якель, Т. М. Розова, О. О. Реан, Л. С. Смолінчук, Т. М. Третяк, П. Тюрін, В. Т. Циба, В. М. Ямницький [1 - 5; 7]) нами була створена *модель-схема взаємозв'язку складових соціалізації і творчого мислення особистості* на основі використання Сітки К. Томаса – Р. Кілмена (рис. 1).

Згідно моделі-схеми (рис.1) на осі *соціалізація* відображено рівень набуття соціальних норм, законів, правил особистістю; на осі *творче мислення* відображено творчі можливості особистості. У результаті взаємодії між собою двох складових, відображених на осях в контексті пасивних і активних дій виокремлюється п'ять типів творчої соціалізації особистості. З огляду на теоретичний аналіз типології творчої соціалізації особистості [1 - 5; 7], слід припустити можливі типи, враховуючи співвідношення рівнів прояву соціалізації і творчого мислення особистості, надаючи їм змістовну характеристику (рис. 2).

Для експериментального підтвердження типології творчої соціалізації особистості нами було використано ряд психодіагностичних методик, за допомогою яких ми досліджували складові соціалізації і творчого мислення, які входять до моделі творчої соціалізації особистості. Так, для дослідження складових *соціалізації* було впроваджено такі методи: методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд); методика дослідження фрустраційних реакцій (С. Розенцвейг); методика діагностики міжособистісних і міжгрупових відносин (Дж. Морено); метод експертної оцінки; шкала Ф. Вільямса; анкета соціальної адаптації дитини (М. А. Алієва та ін.); опитувальник самооцінки творчих характеристик особистості (Ф. Вільямс). Для дослідження складових *творчого мислення* було застосовано такі методи: тест креативності (П. Торренс). Фігурна форма «Домалюй малюнок»; тест дивергентного (творчого) мислення (Ф. Вільямс); вербальний тест творчого мислення «Незвичне використання» (Дж. Гілфорд); кількісний метод виявлення частоти зустрічі образних і вербальних оригінальних ідей у співвідношенні з швидкістю мислення.

У дослідженні брало участь 411 юнаків. На основі отриманих даних було використано процедуру факторного і кластерного аналізів, що дало змогу виявити і експериментально підтвердити існування п'яти типів творчої соціалізації особистості.

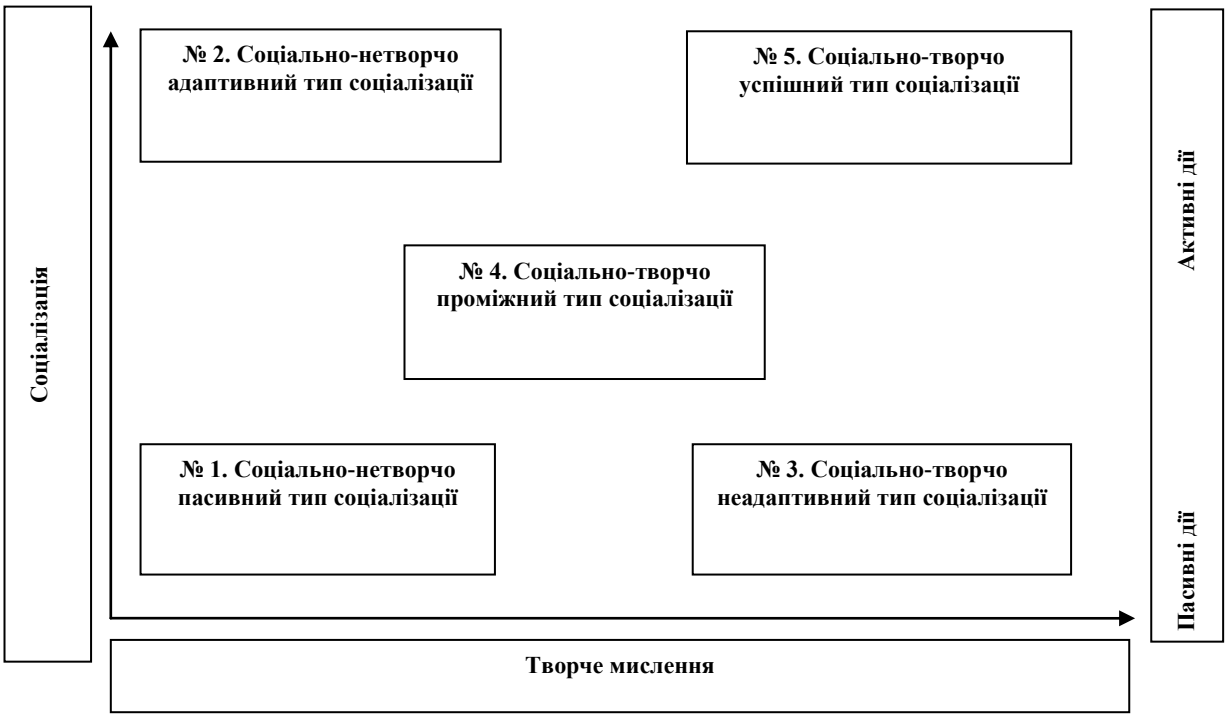

Рис. 2. Модель – схема типології творчої соціалізації особистості

Таким чином до типу **№ 1 «Соціально-нетворчо пасивний тип соціалізації»** були віднесені особи, які характеризуються низьким рівнем розвитку соціалізації: низьким рівнем розвитку соціально-психологічної адаптації (дезадаптивність, неприйняття себе та інших, залежність від інших, емоційний дискомфорт, екстернальність), наявністю фрустрації (переважно екстрапунітивний і інтропунітивний напрямок реакції, тип фіксації реакції на бар'єрі і самозахисту), низьким або середнім соціальним статусом, відсутністю соціального визнання і рис характеру (ризику, цікавості, допитливості); низьким рівнем розвитку образного та вербального творчого мислення, прояв стереотипного мислення.

До типу **№ 2 «Соціально-нетворчо адаптивний тип соціалізації»** ми віднесли осіб, які характеризуються: високим рівнем розвитку соціалізації: високим-проміжним рівнем розвитку соціально-психологічної адаптації (адаптивність, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, переважає екстернальність, виражається залежність від інших), фрустраційність відповідає нормі (переважає імпунітивний напрям реакції, тип фіксації реакції на задоволенні потреб), середнім соціальним статусом, низьким рівнем соціального визнання і розвитку рис характеру (ризику, цікавості, допитливості, складності); низьким рівнем розвитку образного і вербального творчого мислення, домінування стереотипного мислення.

До типу **№ 3 «Соціально-творчо неадаптивний тип соціалізації»** були віднесені особи, які характеризуються: низьким рівнем розвитку соціалізації: низьким рівнем розвитку соціально-психологічної адаптації (дезадаптивність, помірне неприйняття себе та інших, емоційний дискомфорт, переважає інтернальність, залежність від інших або цілковита непідкореність), наявністю фрустрації (переважає інтропунітивний і екстрапунітивний напрямок реакції, тип фіксації реакції на бар'єрі і самозахисту), високим або середнім соціальним статусом і соціальним визнанням, помірним розвитком рис характеру (ризику, цікавості, допитливості, складності); високим рівнем розвитку образного творчого мислення, домінування оригінального, нестандартного мислення.

До типу **№ 4 «Соціально-творчо проміжний тип соціалізації»** були віднесені особи, які характеризуються: високим або середнім рівнем розвитку соціалізації: помірним рівнем розвитку соціально-психологічної адаптації (адаптивність, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, помірне прагнення до домінування), помірною фрустрацією (переважає екстрапунітивний і імпунітивний напрямок реакції, тип фіксації реакції на бар'єрі і задоволенні потреб), середнім іноді високим соціальним статусом, низьким рівнем соціального визнання, помірним розвитком рис характеру (ризику, цікавості, допитливості, складності); середнім рівнем розвитку образного і вербального творчого мислення, проявом оригінальних ідей.

До типу **№ 5 «Соціально-творчо успішний тип соціалізації»** належать особи, які характеризуються: високим рівнем розвитку соціалізації: високим рівнем розвитку соціально-психологічної адаптації (адаптивність, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, прагнення до домінування), помірною фрустрацією (переважає імпунітивний і екстрапунітивний напрямок реакції, тип фіксації реакції на задоволенні потреб), високим соціальним статусом і соціальним визнанням, високим рівнем розвитку рис характеру (ризику, цікавості, допитливості, складності); високим рівнем розвитку образного і вербального творчого мислення, яскравим проявом оригінальних і нестандартних підходів до вирішення запропонованих завдань.

Завдяки вище наведеній типології творчої соціалізації особистості, ми можемо стверджувати про різноманітні її рівні прояву, що призводить до необхідної розробки відповідних як діагностичних методів, так і методів активного психологічного впливу, з метою сформувати цілісну, сміливу і гармонійну творчу особистість, зокрема у юнаків, що вступають у доросле життя і будують своє майбутнє.

Висновки. Теоретично обґрунтовано, що зміст і структура творчої соціалізації особистості, зокрема юнаків базуються на їх вікових особливостях і взаємозв'язку процесів соціалізації і творчого мислення та проявляються у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів; творчій соціалізації як найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі.

Запропонована теоретична модель як інструмент дослідження творчої соціалізації особистості через взаємозв'язок складових їх соціалізації і творчого мислення, при високому рівні розвитку яких особистість адекватно, швидко реагує на різноманітні зміни соціального середовища, гнучко проявляє себе, пропонуючи саме той творчий продукт, який необхідний і цінний для суспільства, до якого вона належить, і таким чином взаємодіє з ним через призму власної творчої самореалізації.

Встановлено, що творча соціалізація особистості, зокрема, юнаків – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування особистістю образу світу, структурним компонентом якого є уявлення про саму себе як частину цього світу, який тісно пов'язаний з детермінуючими складовими творчого мислення, що проявляється у майстерності, винахідливості і створенні нових і корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється творчість особистості, її самовизначення.

Здійснене дослідження відкриває ***перспективи*** для подальшої розробки та вивчення проблеми *творчої соціалізації особистості* у різних вікових категоріях та будь-яких соціальних сферах життя людини. Автор вбачає їх у розробці моделі психологічного консультування творчої молоді, а також у створенні програми підготовки шкільних психологів до надання психологічної допомоги дітям різних вікових категорій з проблеми творчої соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 307 с.
2. Ермолаева-Томина Л. Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека / Л. Б. Ермолаева-Томина // Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам : сборник. – М. : Прометей, 2001.
3. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25-31.
4. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
5. Сторож О. В. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації особистості з різним рівнем розвитку творчого мислення / О. В. Сторож // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во А.С.К., 2009. – Ч. 23. – С. 175–187.
6. Туріна О. А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи / О.А.Туріна // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 1. – С. 35-40.
7. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

Резюме: *Статья посвящена изучению процесса творческой социализации личности. Проанализировано взаимосвязь процессов социализации и творчества. Представлена модель творческой социализации личности. Разработана модель-схема типологии творческой социализации личности. Выделено пять типов творческой социализации личности.*

Ключевые слова: *социализация, творческое мышление, творческая адаптация, творческая социализация, типология.*

Summary: *The article is devoted to the studying of features of creative socialization of personality. The analysis of process interconnection of socialization and creativity of personality is presented. The model of 'creative socialization of personality' is developed. The model-scheme of a typical creative socialization of personality is elaborated. Five types of personality's creative socialization are outlined.*

УДК 159.93

Л.І. ТУРЧИНА

ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ

Резюме. *У статті розглядаються особливості професійного самовизначення обдарованої молоді у сучасних умовах розвитку суспільства, аналізуються психосоціальні механізми цього процесу.*

Ключові слова: *обдарованість, соціальний капітал, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Початок нового тисячоліття ознаменувався значними суспільними змінами, переходом провідних країн світу до епохи постіндустріального, інформаційного суспільства. Визначальними рисами такого суспільства є орієнтація на виробництво інформації, виховання та розвиток креативної, життєстійкої, відповідальної особистості. Країни з перехідними економіками, до яких належить і Україна, роблять все можливе для того, щоб зменшити відрив від лідерів. Серед тих чинників, які можуть при правильній організації справ дати можливість українському суспільству зробити рішучі кроки вперед, виділяють перш за все високий рівень української шкільної та університетської освіти і виховання. Цьому сприятиме теоретичне та експериментальне вивчення дослідниками основних механізмів становлення всебічно розвиненої, творчої і саморегульованої особистості і швидке та ефективне впровадження в практику навчання, виховання, психологічного консультування результатів цих досліджень.

Проблема обдарованості підлітків та юнаків упродовж останнього десятиліття отримала нові соціальні (великою потребою у високо креативних та високоорганізованих спеціалістах в провідних галузях сучасної економіки, освіти, охорони здоров'я, стала суспільна орієнтація на підтримку обдарованої молоді, сприяння її особистісному та професійному розвитку)

та внутрішньонаукові (значні досягнення у вивченні креативності, обдарованості, соціального та емоційного інтелекту, створення нових методичних прийомів дослідження тощо) імпульси розвитку.

Численні дослідження психологів спрямовані на з'ясування психологічних засад та механізмів обдарованості, особливостей видів обдарованості, психологічної структури обдарованої особистості, подолання життєвих труднощів обдарованими дітьми та юнаками, можливостей і протиріч соціалізації та знаходження свого місця в світі обдарованими людьми. Соціологи концентруються на з'ясуванні потреби суспільства у стимулюванні розвитку та мотивації великої кількості обдарованих людей, механізмів їх адаптації до складного, динамічного, непередбачуваного світу, розуміння суспільством особливих потреб та прагнень обдарованих людей, їх задоволеності життям в соціумі та власними досягненнями, виявлення соціальних можливостей сприяння самореалізації таких людей, їх груп та об'єднань.

У вітчизняній психології та педагогіці існує продуктивна й інтегрована в загальне русло системного розвитку особистості традиція вивчення обдарованості, психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей, підлітків та юнаків, створення шкільних та позашкільних просторів реалізації обдарованості. У працях Г.С. Костюка, А.С.Макаренка, В.О. Сухомлинського, В.А.Роменця, В.О.Моляко, С.Д. Максименка закладено методологічні та теоретичні основи аналізу обдарованості, намічені стратегії дослідження та розвитку, реалізації обдарованості в шкільних та позашкільних умовах. Принциповим для українських педагогічної та психологічної шкіл є положення про єдність навчання та виховання, продуктивний синтез соціальної та внутрішньоособистісної детермінацій розвитку особи загалом та її обдарованості зокрема.

Не втрачають своєї актуальності спільні надбання радянської психологічної школи, накопичений в ній значний матеріал про психологічні особливості обдарованих дітей різного віку та продуктивні технології і методи їх виховання та навчання з урахуванням цих особливостей (Б.Г. Ананьєв, М.Е. Богоявленская, В.Н.Дружинин Н.С.Лейтес, А.М. Матюшкін, В.А. Петровський та інші). Дедалі більше використовуються європейські та американські надбання у вивченні різних аспектів обдарованості. Одним із головних в зарубіжній психології обдарованості напрямів є вивчення труднощів у навчанні обдарованих школярів (R.Davis, D.Montgomery, S.Moon, S.Reis, L.Silverman, T.West). На жаль, в пострадянській психології (в тому числі у вітчизняній), цей напрям не отримав належного розвитку, хоча саме дослідження цієї проблеми може висвітити чимало принципових особливостей феномену обдарованості. Встановлено, що джерелом проблем багатьох обдарованих дітей є дисинхронія (нерівномірність) їх психічного розвитку внаслідок значного випередження розвитку одних сфер у порівнянні з іншими. Одним з частих проявів дисинхроній є диспропорції вербальних та невербальних здібностей.

Програмно-етапними для теорії обдарованості можуть стати системні дослідження її розвитку та реалізації в більш широкому контексті. Надмірний інтелектуалоцентризм у вивченні обдарованості долається як розширенням самого поняття інтелекту (введенням концептів соціального, емоційного інтелекту), так і обґрунтованим підвищенням значимості не інтелектуальних за своїм походженням понять та механізмів (соціальна ситуація розвитку, соціальна позиція ті інші). Тим самим вводиться соціальний контекст, відсутність якого заважала системному вивченню обдарованості.

В цьому сенсі надзвичайно актуальною є регулярна наукова системна рефлексія всього потоку наукових досліджень з проблематики обдарованості, визначенні нових найбільш значущих проблемних зон у сучасному суспільстві, пов'язаних з цією проблемою, акцентування уваги на перспективних напрямках та стратегіях подальших досліджень. Є два основні шляхи реалізації цього завдання : 1) створення інформаційно-аналітичних оглядів, етапно-результуючих монографічних досліджень, підручників та посібників, енциклопедій; 2) виділення найбільш актуальних, соціально та науково-значимих проблемних зон і аналіз крізь них, крізь їх наукові проблемно-категоріально-технічні фільтри всього проблемного поля. Кожен із підходів має свої переваги та обмеження, вони є взаємодоповнюючими. І все ж на сьогоднішній день другий підхід, на нашу думку, є більш актуальним, оскільки дозволяє формулювати дослідницькі стратегії високого рівня наукової та практичної значущості, знаходити нові психотехнологічні можливості розвитку системних, психосоціальних якостей та механізмів, сприяти створенню соціальних та індивідуальних умов для досягнення вищих рівнів розвитку особистості та досягненню нею найвищої творчої професійної та життєвої продуктивності.

У проблемному колі обдарованості одним з таких «епіцентрів» ми вважаємо професійне самовизначення обдарованих юнаків. З одного боку, проблема професійного самовизначення є в категоріальному, стратегічно-дослідницькому та навіть технологічному розумінні достатньо усталеною. З іншого боку, саме вона в нових умовах суспільного розвитку набуває нової суспільної та індивідуальної ваги. Зміщуються акценти в постановці багатьох принципових щодо професійного самовизначення молодих людей, виникає можливість нових категоріальних синтезів, з'явилися нові технічні та технологічні можливості дослідження цього явища.

Принципово важливим є розуміння того, що саме у випадку різнобічно високообдарованих молодих людей проблема професійного самовизначення набуває найбільшої своєї системної верифікації. Механізми професійного самовизначення обдарованих людей виступають у своєму розгорнуто-повному вигляді, проблемне поле самовизначення набуває багатовимірності. Можемо провести аналогію за внутрнішньо та зовнішньо складним життєвим світом у типології переживань Ф.Є.Василюка , тим паче, що саме категорію переживання доцільно залучити до аналізу проблеми професійного самовизначення для розуміння глибинно-внутрішніх механізмів, які діють в цьому процесі.

Метою нашого **дослідження** є акцент на психосоціальних механізмах розгортання як самого процесу професійного самовизначення, так і інших механізмів, які визначають, підтримують, доповнюють основний механізм, приймають участь в його регуляції і енергетичному наповненні.

Виклад основного матеріалу. Психосоціальність в психології у вузькому розумінні – це апеляція до понятійного апарату, структури та механізмів теорії психосоціальної ідентичності особистості Е.Еріксона. Визнаючи важливість та креативність підходу Еріксона, ми, однак, не вважаємо, що категоріальні та конструктивні можливості психосоціального підходу повністю вичерпуються його теорією. У нашому розумінні психосоціальність визначається як більш широкий порівняно з ідентичністю простір проблем, категорій та механізмів і , звичайно, дослідницьких стратегій щодо їх аналізу. В такому розумінні робиться акцент на повному спектрі основних проблемних зон, механізмів та стратегій, які виникають на пересіченні соціального та особистісного просторів, на стику соціальної та особистісної детермінацій сприйняття, мислення та поведінки особи, у точках переплетіння, синтезу соціальних та особистісних цінностей, у лініях переходу між зовнішнім та внутрішнім, об'єктивним та суб'єктивним, суб'єктним та об'єктним. Таке розуміння психосоціального підходу не означає його надмірної категоріальної та просторово-проблемної випуклості за рахунок інших підходів. Однак в наш час перенесення акценту саме на психосоціальні механізми взаємодії особистості та світу, на психосоціальні механізми саморозвитку, самореалізації та саморегуляції особи має як особливе суспільне значення, так і виступає евристичним в

постановці наукової проблеми професійного самовизначення обдарованих юнаків та створення соціально та особисто-екологічних психотехнологій її вирішення на індивідуальному, груповому та суспільному рівнях.

Обдарованість може виявлятися вже на ранніх етапах розвитку особистості. В більшості випадків на неї першими звертають увагу дорослі. Різноманітні прояви усвідомлення обдарованості спостерігаються вже впродовж дошкільного і стають більш виразними в шкільному віці. Проте повноцінне усвідомлення обдарованості, включення її в систему внутрішнього світу, власного «Я», уявлення про можливості її реалізації можливі лише досягненням зрілості, з розгортанням процесів життєвого та професійного самовизначення. В цьому сенсі самовизначення особи є одночасно побудовою, конструюванням відношення до своєї обдарованості.

Професійне самовизначення відіграє в цьому процесі вирішальну роль. В його результаті формується те чи інше ставлення особи до своєї обдарованості, приймається рішення про розвиток задатків, здібностей та талантів в рамках певної професії та професійної діяльності. Лише професійна діяльність належного рівня складності та особистісної і соціальної значущості може створити умови для повноцінної реалізації обдарованості.

Розвинене, продуктивне ставлення до власної обдарованості є результатом як правильних впливів з боку значимих для особи інших людей, так і внутрішньої зваженої роботи з рефлексії власних здобутків у різних сферах діяльності та реакції на ці здобутки інших людей. Однак дуже важливими є ті поняття і теорії, в рамках яких суспільство осмислює соціальну вагу обдарованості, таланту на різних етапах свого розвитку.

Поняття соціального капіталу особистості набуло значної наукової та суспільної ваги, його часто в різних контекстах використовують філософи, соціологи, культурологи. Узагальнення соціально-психологічного контексту соціального інтелекту, соціального інтересу, соціального пізнання та соціальних вмінь особистості в плані індивідуальної та соціальної значущості цих явищ приводить до їх інтегрованого розуміння як соціального капіталу. В загальнопсихологічному полі психосоціальних стратегій професійного самовизначення обдарованої особистості доцільність використання поняття соціального капіталу визначається наступним:

1) поняття соціального капіталу концентрує особливу увагу особи на певних її якостях, системах, вміннях, здібностях і т.п., які мають особливу суспільну цінність і потребують від неї особливого ставлення, розвитку і включення в системи соціальної взаємодії;

2) концепт соціального капіталу орієнтує особистість на визнання його цінності, на увагу до його примноження та використання (особливий і разом з тим універсальний характер соціального капіталу);

3) мотиваційний контекст поняття соціального капіталу визначає його як активну, ту, що прагне до реалізації, до втілення, сутність. Соціальний капітал має свої просторово-часові особливості функціонування та реалізації, втілення і перетворень (у тому числі в інші види капіталу);

4) розуміння обдарованості як соціального капіталу дає можливість консультанту сконцентрувати увагу обдарованого оптанта на дуже важливій для нього проблемі: прийнятих у певному суспільстві, в певній професії, в певній місцевості механізмах винагороди за професійну діяльність, за особливо високий рівень професійних та творчих досягнень. В цьому сенсі обдарованість як соціальний капітал виступає саме тією соціально-обмінною, суспільно-важливою квінтесенцією особистості юнака, його інтегралу професійно-важливих якостей, вмінь та здібностей, який приймає активну участь в його соціально-професійному оцінюванні та встановленні його певного еквіваленту у вимірах інших капіталів (фінансового перш за все);

5) соціальний капітал – це визначення соціальних можливостей, потенційної соціальної успішності особи.

Використання поняття соціального капіталу щодо обдарованості особистості вказує на поле, простір реалізації цієї обдарованості, на принциповість як для особи, так і для суспільства повноцінної та своєчасної реалізації обдарованості, на один з механізмів взаємоперетворення соціальних та особистісних явищ та механізмів, на маркери їх принципової сумісності та відповідності.

Розвиток уявлень про обдарованість як соціальний капітал концентрує увагу оптанта саме на актуальній інтеграції його якостей, здібностей, зв'язків, відношень, які мають особливу соціальну та соціально-професійну значущість, задають його особливу цінність в актуальному суспільному просторі.

Звичайно, поняття соціального капіталу як щодо обдарованості, так і щодо особистості загалом виступає як концентровано-однобока їх проекція. В цьому сенсі його визначальна конструктивність і позитивність є одночасно його обмеженням і негативністю. Дуже значимим є розуміння особистістю, прийняття нею розвитку тієї «частини» обдарованості, яка не входить у виміри соціального капіталу. Існування потенційності, можливостей, які не оцінюються сьогодні суспільством, можливо, вважаються причудою їх носія, - довічна драма творчої людини. Без цієї драми, без стійкості особистості в ситуації невизнання результатів її діяльності, її талантів її особливих професійно-творчих прагнень не було б стратегічного розвитку суспільства загалом.

Розуміння особистістю функцій, структури та механізмів функціонування та перетворень соціального капіталу створює можливості для її стійкості в ситуаціях системно-суспільних криз, стрімких перетворень в соціально-просторі. Таке розуміння створює координати та опору для професійного самовизначення обдарованої особистості в складних соціальних та життєвих обставинах, дає можливість на основі соціальної інформації та власних уявлень про соціальну ситуацію розвитку створити модель ситуації і конструктивну професійну стратегію.

Важливою особливістю використання поняття соціального капіталу в консультуванні обдарованого оптанта полягає в зверненні його уваги на важливість соціального пізнання, на взаємодії з іншими людьми та рефлексії цієї взаємодії, на визначенні своєї соціальної позиції та побудові соціально-професійних мереж взаємодії. В цьому сенсі концепт соціального капіталу є стимулююче-розвивальним, його освоєння налаштовує оптанта на роботу з аналізу соціальної ситуації, своїх можливостей в суспільстві (внеску в нього, отримання винагород, встановлення важливих зв'язків і т.п.) і обмежень, перешкод, бар'єрів.

Висновки. Кожен наступний етап професійного самовизначення завершується підтвердженням автентичності, дієвості існуючої системи психосоціальних стратегій особистості або ж її модифікації чи суттєвих змін. Виступаючи інтегралом, результуючим механізмом певного етапу професійного самовизначення, професійна стратегія та відповідні їй психосоціальні стратегії особи стають механізмом стабільності і контролю її ціннісного вибору, поведінки та вчинків на тривалий час. Стратегія як узагальнений, принциповий механізм здійснення самовизначення особи, дає змогу ефективно та з найменшими енергетичними затратами проводити обрану професійну та життєву лінію, долати перешкоди, конфлікти,

спокуси. Стратегіальний рівень розвитку особистості дозволяє їй сформувати і використовувати механізм повноцінної відповідальності за саморозвиток та самореалізацію.

Обдарованість як складне психосоціальне утворення особистості має свої закони розвитку та відтворення. Вона зберігається за рахунок підтримання особистістю певних стратегій власного саморозвитку, виконання важливої внутрішньої роботи з гармонізації ціннісно-смислової та мотиваційної систем, підтвердження самоідентичності. Взагалі ідентифікація себе як обдарованої особи дуже важлива, проте, окрім позитивних, може мати і певні негативні наслідки для особистості. Концепція життєвого світу Т.М.Титаренко створює теоретичні засади для психосоціальної профілактики проблем обдарованої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога / Ж.П.Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. Держ. Ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / [ра заг. ред. В.О. Моляко]. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.
3. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. - К. : Либідь, 2003. - 376 с.
4. Хазова С. А. Совладающее поведения одаренных старшеклассников / С.А.Хазова. – Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Кострома, 2002 246 с.
5. Щелбанова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И.Щелбанова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

Резюме. *В статье рассматриваются особенности профессионального самоопределения одаренной молодежи в современных условиях развития общества, анализируются психосоциальные механизмы этого процесса.*

Ключевые слова: *социальный капитал, одарённость, профессиональное самоопределение.*

Summary. *The article examines the features of professional self-gifted youth in modern conditions of social development, examines the psychosocial mechanisms of this process.*

УДК 159.923.2

Р.П. ФЕДОРЕНКО

ДИСТРУКТИВНИЙ ВПЛИВ АЛКОГОЛЕЗАЛЕЖНИХ СІМЕЙ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА

Резюме. *У статті дається аналіз особистісного профілю, соціальних установок студентів, які виховуються в узалежнених родинах. Показано, що співзалежність стає основною ознакою поведінки і розвитку особистості і визначає її подальший шлях у житті.*

Ключові слова*: узалежнена родина, особистісна деформація, негативний вплив, симптом сімейних розладів, дисфункційна особа, дистресова сімейна ситуація.*

Постановка проблеми. Проблема алкогольної залежності є однією з найбільш драматичних соціально-психологічних проблем сьогодення у багатьох країнах світу. Її актуальність зумовлена тим, що емоційні показники психічного здоров'я членів сім'ї співзалежної від алкоголю, відносяться до недостатньо вивчених питань вітчизняної науки. В центрі уваги науковців і практиків знаходиться також той аспект сімейних взаємин, який пов'язаний переважно із взаємодією батьків і дітей, розвитком дитини у сім'ї, формуванням її особистості.

Мета статті полягає в аналізі ролі алкоголезалежних сімей у становленні особистості сучасного студента.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – найважливіше джерело соціального і економічного розвитку суспільства, соціалізації та становлення зрілої особистості, реалізації її потреб в самоактуалізації, незалежності і самостійності.

Алкоголезалежна сім'я являє собою складну категорію сімейних взаємин, що несуть в собі загрозу як для окремої особистості, так і соціуму в цілому. Це обумовлює гостру необхідність у вирішенні соціальних і психологічних проблем, що виникають у таких сім'ях.

З метою кращого розуміння особливостей становлення особистості молодої людини в умовах узалежненої родини доцільно розглянути специфіку життєдіяльності алкоголезалежної сім'ї.

Матеріали цілої низки досліджень [4; 5] містять науково-обґрунтовані результати, які свідчать про шкідливий вплив алкоголю на дітей, членів їх родини, сім'ю в цілому. В них аналізується не лише безпосередній негативний вплив вживання алкоголю на організм, що розвивається, але й розглядається непрямий вплив алкоголезалежності дорослих на формування особистості дитини.

Узагальнення результатів досліджень Н. Ю. Максимової дозволило автору визначити такі фактори, що впливають на формування особистості дитини в алкоголезалежній сім'ї:

- збереження в таємниці від оточуючих факту зловживання батька алкоголем;
- несприятлива психологічна атмосфера, конфлікти, сварки, агресія, страх і тривога діють на дитину психотравмуюче;
- неконгруентність у спілкуванні, відсутність ніжності, тепла, щирих почуттів, альтернативне виховання;
- недостатність уваги до дитини зі сторони батьків не задовольняють потребу в любові, підтримці, турботі [4].

Наше дослідження передбачало здійснення спроби проаналізувати вплив алкоголезалежних сімей на становлення особистісного профілю, соціальних установок студента вишу. Вибіркову сукупність склали 96 студентів трьох факультетів Волинського національного університету імені Лесі Українки: 48 з них виховувалися в алкоголезалежних сім`ях, така ж кількість – у благополучних сім`ях. Вік досліджуваних становив 18-20 років.

Діагностична програма включала такий інструментарій: для вивчення ставлення обстежуваних до життєвих цінностей, "теперішнього" і "майбутнього" нами застосовувався "Колірний тест відносин" (КТВ) А. Еткінда; для дослідження самооцінки – методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн; для визначення стресостійкості – методика «Людина під

дощем»; для визначення психоемоційного стану – методика Спілбергера-Ханіна; на визначення ставлення людини до себе – тест-опитувальник самовідношення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв); для діагностики батьківського ставлення – «Аналіз сімейних взаємин» Є. Т. Ейдеміллера.

У контексті нашого дослідження для колірного асоціювання (КТВ А. Еткінда.) у відповідності до методичного підходу були відібрані поняття: "життя", "майбутнє", "теперішнє", "минуле", "сім'я", "друзі", Я-сам", "радість", "задоволення", "страх", "мати", "батько". Опитуваним пропонувалось підібрати колір, що найбільш підходить до даного поняття.

Іншим проективним методом, який дав можливість дослідити силу Его особистості, її здатність переборювати несприятливі ситуації, протистояти їм є методика «Людина під дощем». Вона дозволяє також здійснити діагностику особистісних резервів й особливостей захисних механізмів [3].

Зібрані малюнки були досконало вивчені і розгруповані кластерами: повороти голови (вліво, вправо, на нас), міміка, додаткових предметів, наявність хмар, сонця, парасольки, зображення протилежної собі статі. Отримані числові результати були переведені у проценти, що дає змогу краще оперувати даними.

Крім того, використовувалась психодіагностична методика дослідження самооцінки Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн, яка базується на прямому рівні оцінювання опитуваними низки особистісних якостей, таких як здоров'я, сміливість, доброта, справедливість, чесність та ін. [1]

Для визначення психоемоційного стану використовувалась методика Спілбергера-Ханіна. Дана методика дає можливість виявити рівень особистісної тривоги, залежної від особливостей характеру дитини, та показник реактивної тривоги. В основі реактивної чи ситуативної тривоги лежить міра сприйняття особистістю різних аспектів оточуючого середовища на момент впливу останніх [3].

На визначення ставлення людини до себе застосовувався тест-опитувальник самовідношення (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв) [1]. Даний опитувальник призначений для діагностики комплексу параметрів ставлення людини до себе.

Ставлення опитуваних студентів до своїх батьків та характер батьківсько-дитячих взаємин визначались за допомогою опитувальника Шафера "Підлітки про батьків"/ ADOR/, модифікованого чеськими психологами З. Матейчиком та П. Ржичаном [3]. Дана методика вивчає установки, поведінку і методи виховання батьків так, як бачать їх діти в підлітковому і юнацькому віці. Методика базується на положенні Шафера, що виховний вплив батьків можна описати з допомогою трьох факторів: "емоційне прийняття – неприйняття", "контроль – автономія", "психологічний вплив".

Аналіз отриманих результатів показав, що у 84,2% обстежуваних першої вибірки високий рівень особистісної тривожності ($x_{сер.}$=55,6). Це свідчить про реакцію на теперішню ситуацію, як загрозливу, наявність тривоги у ній. При цьому високий показник особистісної тривожності може корелювати з наявністю невротичного конфлікту, з невротичними і емоційними зривами та психосоматичними захворюваннями. Реактивна тривожність у більшості досліджуваних (56,7%) є помірною, що свідчить про спокійний стан досліджуваних. У 34,3% обстежуваних виражена завищена реактивна тривожність, що свідчить про напруження, знервованість, неспокій респондентів ($x_{.}$=49,7). У 9% досліджуваних занижена реактивна тривожність, що свідчить про апатію, в'ялість, кволість, бездіяльність (x=21,3).

Аналіз результатів обстеження осіб з благополучних сімей (друга вибірка) засвідчив, що високий рівень особистісної тривожності характерний 16,4 %. У 83,6% досліджуваних виявлено помірно-виражену тривожність, що свідчить про їх адекватну реакцію на теперішню ситуацію.

Реактивна тривожність більшості досліджуваних даної вибірки (79,6%) є помірною, що засвідчує їх спокійний стан, у 12,4% обстежуваних виражена завищена реактивна тривожність, що свідчить про напруження знервованість, неспокій, у 8% – реактивна тривожність занижена. Для аналізу ми взяли основні, значимі для нас, параметри. Згідно результатів діагностики емоційної сфери за кольоровим тестом відношень А.Н.Еткінда, більшість вибірки (83,6%) має позитивний загальний емоційний стан. Вони надали перевагу синьому і зеленому кольорам, що свідчить про спокій, задоволеність, небажання приймати участь у конфліктах і впевненість, позитивний стан, бажання активної діяльності, установку на успіх.

Лояльне ставлення до вживання алкогольних напоїв продемонстрували більшість досліджуваних (72%) з алкоголезалежних сімей і лише 23% – особи з благополучних сімей.

Респонденти першої вибірки надають перевагу сірому кольору (ставлять його на перше місце), що означає негативний емоційний стан, тривожність, бажання спокою. Це свідчить про наміри вийти з даної ситуації, змінити її. У респондентів другої вибірки на першому місці переважають такі кольори: синій, зелений, жовтий. Це свідчить про спокій, задоволеність, небажання приймати участь в конфліктах; почуття впевненості, позитивний стан, бажання активної діяльності, установку на успіх; активність, комунікативність.

Результати аналізу малюнків за методикою «Людина під дощем» обстежуваних першої вибірки виявились наступними: 56% – зображають людину під дощем без парасольки, що свідчить про відсутність підтримки і захисту зі сторони батьків. 24 % – втрачають опору у важких ситуаціях, їм характерна схильність до втечі від дійсності, надмірний, нереалістичний оптимізм. Відсутність одягу свідчить про ігнорування певних стереотипів поведінки, імпульсивне реагування (42%). При зображенні дощу (що свідчить про певну перешкоду, небажаний вплив, який заставляє людину закритися, сховатися) 46 % опитуваних намалювали дощ густим, що є свідченням того, що наявна ситуація сприймається ними як важка і постійна. 34 % обстежуваних зобразили хмари, що є символом очікування неприємностей. 36 % намалювали також блискавку, що свідчить про драматичні події в житті людини. Троє намалювали калюжі, які символічно відображають наслідки тривожної ситуації, ті переживання, які залишаються після дощу. У більшості осіб із благополучних сімей (2 вибірка) людина під дощем зображена із парасолькою (56%), адекватно погоді одягнена (47%). При зображенні дощу 62% досліджуваних намалювали рідкі краплі, що свідчить про те, що проблемна ситуація сприймається ними як тимчасова, яку можна подолати.

За результатами діагностики самооцінки Т.В. Дембо - С.Я. Рубінштейн, у більшості досліджуваних обох груп спостерігається дещо завищена самооцінка, що є характерним для даного віку (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Середнє значення	I – вибірка	7,2	6,9	5,75	6,7	6,2	6,1	7	6,9	5,6	6
	II вибірка	7,4	7,1	5,9	6,7	6,0	6,4	6	6,7	6,0	5,7

		здоровий	здібний	веселий	розумний	сміливий	чемний	добрий	красивий	справедливий	чесний

Аналіз батьківського ставлення в узалежненій сім'ї показав високий рівень надмірної суворості при покаранні за порушення вимог (84,1%). 42,7% батьків проявляють підвищений контроль за дитиною (Г+), 57% - недостатній контроль (Г–). В більшості сімей (57,1%) виявлена надмірність заборон по відношенню до дитини (З+), у 35,8% сімей – недостатність заборон. Результати вивчення обстежуваних другої вибірки засвідчили, що у більшості благополучних сімей домінує адекватний контроль за дитиною (59%) та достатній рівень задоволення його потреб (62%).

Отже, використання опитувальника «Аналіз сімейних взаємин» Є. Т. Ейдеміллера дало змогу виявити причини порушень в алкоголезалежних сім'ях. Домінуючою з них є проекція на дітей власних небажаних якостей (80%). Це, в першу чергу, агресивність, захоплення алкоголем, негативізм, нестриманість. Боротьба з небажаними дійсними чи уявними якостями дитини допомагає батькам вірити, що у них самих їх немає. Отримані результати свідчать, що в цілому батькам досліджуваних не притаманний авторитарний стиль виховання, який здебільшого носить суперечливий непослідовний характер.

Висновки. Як засвідчили результати проведеного дослідження, студенти з благополучних сімей люблять своїх батьків, мають з ними добрі взаємини, проявляють повагу та ніжність до них. Батьки співпереживають проблемам дітей, опікають їх, співчувають, підтримують при виникненні неприємностей і є прикладом для дітей у житті. Щодо студентів з неблагополучних сімей, то аналіз результатів показав, що в умовах алкоголізації одного з батьків в сім'ях складається різко протилежне ставлення до дитини, що призводить до нестійкості її поведінки, настрою, розвитку хворобливих рис характеру. Встановлено, що у більшості осіб цієї вибірки спостерігаються ознаки співзалежної поведінки: страх, що змушує постійно перейматися проблемами інших; тривожність; недовіра до оточуючих; контролююча поведінка; сором, провина як за власну поведінку, так і за поведінку інших; ізоляція, відчуження (щоб приховати «ганьбу сім'ї»); ігнорування власними потребами, витіснення почуттів.

Отже, результати проведеного дослідження дали нам змогу описати сімейну ситуацію алкоголезалежної родини, охарактеризувати стиль сімейного виховання, визначити порушення у взаєминах дітей і батьків в узалежнених сім'ях, проаналізувати, які особистісні структури набувають більшої деформації в юнацькому віці.

Встановлено, що більшість сімей, узалежнених від алкоголю, характеризуються деструктивним, дисфункційним розвитком взаємин в родині. Ознаками цього є відсутність згуртованості в сім'ї, емоційне відчуження, сварки, конфлікти, образи, напруження, відсутність взаєморозуміння між членами родини, несприятливий психологічний клімат. Порівняння соціальних установок студентів із благополучних та алкоголезалежних сімей свідчить про лояльне ставлення до вживання спиртних напоїв у 72% осіб з алкоголезалежних сімей і лише у 23% досліджуваних з благополучних сімей. Дослідженням встановлено, що студентам з алкоголезалежних сімей характерні високий рівень тривожності, прояв почуття провини і образи, незадоволення собою, замкнутість, потреба в підтримці, переживання страху, поганий настрій, гостре реагування на невдачі.

Таким чином, проведена робота підтвердила гіпотезу про значну особистісну деформацію, яка відбувається у осіб, що виховуються у співзалежних сім'ях. Співзалежність стає основною ознакою поведінки і розвитку їх особистості, яка визначає його подальший шлях у житті.

Перспективи подальших розвідок. Результати проведеного дослідження підкреслюють важливість піднятої проблеми і можуть успішно використовуватися психологами з метою надання допомоги дітям із алкоголезалежних сімей, у розробці корекційних та терапевтичних засобів з метою подолання деформації особистості у даному віці, послаблення негативного впливу співзалежної сім'ї на неї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук. – 3 изд. – СПб.: Питер, 2008. – 300 с.
2. Карабанова О. А. Психология семейных отношений / О.А. Карабанова // Психология в вузе.– 2004.– № 2.– С. 7 – 16.
3. Комінко С.Б. Кращі методи психодіагностики / С.Б.Комінко, Г.В.Кучер.– К.: Карт-бланш, 2005. – 200 с.
4. Максимова Н.Ю. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н.Ю. Максимова, С.В. Толстоухова. – К., 2000. – 197 с.
5. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 336 с.

Резюме. *В статье дается анализ личностного профиля, социальных установок студентов, воспитывающихся в созависимых семьях. Показано, что созависимость стает главным качеством поведения и развития личности и определяет ее дальнейший путь в жизни.*

Ключевые слова: *личностная деформация, отрицательное влияние, симптомы семейных расстройств.*

Summary*. The analysis of the personal prophile, social settings of the students brought up in addicted families is given in the article. Addiction was proved to become the main feature of behavior and development of a personality and determine further way of life.*

УДК 159.923.2;316.6;37

М.М.ФІЛОНЕНКО

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ

Резюме. *Стаття присвячена аналізу психологічних закономірностей особистісного розвитку студента у процесі вузівського навчання.*

Ключові слова: *професійне становлення.*

Постановка проблеми. Становлення особистості людини відбувається на протязі всього життя, проте в період навчання у вищій школі набуває особливого значення, оскільки закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову сферу діяльності, під час якої відбуватиметься подальший розвиток як особистості. Саме тому є актуальним питання особистісного становлення майбутнього фахівця в умовах професійної підготовки. Для цього освіта повинна бути спрямована на гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Метою нашого дослідження є аналіз сутності особистісного становлення майбутнього фахівця та зміст його функціональних компонентів в умовах вищого медичного навчального закладу, розгляд теорій професійного розвитку особистості, фахової підготовки студента-медика як складової його професійного становлення, а також з'ясування загальних характеристик професійно-особистісних якостей майбутнього лікаря.

В основі розробок проблеми розвитку особистості майбутнього фахівця лежать принципи детермінізму та системності (П. К. Анохін, А. В. Брушлінський, А. В. Фурман та ін.); положення про запровадження неперервної освіти в Україні (В. П. Андрющенко, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.); методологія системного підходу до розуміння особистості (І. Ф. Бурлачук, С. Д. Максименко, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко та ін.); твердження про особистість як активний суб′єкт діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, В. О. Татенко); системно-цілісний підхід до розуміння особистості (З. С. Карпенко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко, А. В. Фурман), вітчизняні концептуальні положення щодо розвитку та формування особистості (Б.Г. Ананьєв, К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, І.Д. Бех, Л.І. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко та ін.), вітчизняні концепції особистісно-професійного становлення (Є.А. Клімов, Л.М. Мітіна).

Науково-теоретичне дослідження теорій професійного розвитку особистості в зарубіжній психології дозволяє виокремити основні їх напрями:

1) диференційно-діагностичний (Г. Боген, Г. Мюнстенберг, Ф. Парсонс);
2) психодинамічний, або психоаналітичний (А. Адлер, Є. Бордін, У. Мозер, Е. Роу, З. Фрейд,);
3) теорії рішень (Г. Рис, Д. Тідеман, Х. Томе);
4) теорії розвитку (Ш. Блер, Е. Гінцберг, У. Джейн, Д. Сьюпер, Е. Шпрангер);
5) типологічний (Дж. Холланд).

Аналіз літератури з проблеми професійно-особистісного становлення засвідчує увагу дослідників до категорії професійного становлення як складової процесу професійного розвитку особистості. Б. Г. Ананьєв, Є. М. Іванова, Є. Клімов, З. Оруджев та ін. трактують цю категорію як довготривалий, цілісний, багатоплановий динамічний процес становлення професіоналізму. Акцент робиться на проблемі розвитку й на аналізі особистісних властивостей професіонала. Учені зазначають, що професійне становлення особистості є процесом індивідуальним і проявляється через індивідуальну своєрідність і взаємозв'язки властивостей, що входять до структури особистості професіонала, специфіку, стилі, способи взаємодії з оточенням у процесі професійної діяльності. Д. Сьюпер, Т. В. Кудрявцев, З. Оруджев, Є. І. Іванова, Є. Клімов та ін. окреслюють спільні положення, характерні для процесу професійного становлення, а саме: відтворення динаміки процесу становлення професіонала на різних етапах розвитку; виокреслення періоду професійної підготовки як одного з етапів формування особистості; визначення об'єктивних критеріїв і суб'єктивних факторів послідовності й зміни етапів професійного становлення.

Аналіз літературних джерел з теми дослідження засвідчує, що українські учені (С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка, С. О. Сисоєва та ін.) досліджували не лише проблему розробки описово-нормативних аспектів особистісного розвитку й діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги щодо змісту його професійної підготовки (професіографічний підхід), а й питанням професійної свідомості та самоусвідомлення майбутнього фахівця, тобто його цінностями, особливостями мислення, рефлексією.

Аналіз наукових джерел українських психологів (С. В. Балея, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, Т. М. Титаренко та ін.) з проблеми розвитку особистості дозволяє констатувати єдність поглядів щодо природи її рушійних сил, вікових етапів розвитку, провідної ролі навчання й виховання як факторів розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на істотне зростання кількості досліджень, присвячених проблемі особистості, у вітчизняній психології зберігається значний розрив між теоретико-методологічними засадами, їх експериментальною реалізацією і технологічним забезпеченням. Залишаються не чітко визначеними зміст і структура поняття «особистісне становлення»; практично відсутні спроби визначити особливості становлення на етапі професіоналізації особистості в медичній галузі. Всі ці проблеми і визначили необхідність та доцільність теоретико-методологічного та експериментального аналізу процесу особистісного становлення студента - медика, що ґрунтується на нових філософських та психолого-педагогічних парадигмах.

У психологічній літературі становлення трактується як «процес розвитку, в якому індивід перебирає на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу»[6,521]. Тобто становлення включає в себе розвиток особистості, який в свою чергу означає «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання» [6,306]. Керуючись положеннями про провідну діяльність як критерій психічного розвитку (О.М.Леонтьєв) можемо стверджувати, що розвиток особистості здійснюється в діяльності, керованій системою мотивів, властивій даній особистості. Головною ж для студентів протягом навчання в вищій школі є навчально-пізнавальна діяльність. Вона полягає не тільки в отриманні певної суми знань, а в набутті професійної спрямованості, що особливо важливо для успішної роботи у подальшому як фахівця.

Також передумовою та результатом розвитку особистості виступають потреби. При цьому рушійною силою слугує внутрішнє протиріччя між зростаючими потребами і реальними можливостями їхнього задоволення. Перш за все це потреба в навчанні, яка підкріплюється мотивом навчатися, а це перш за все повинно бути викликане свідомим вибором спеціальності.

Дослідження (О.Леонтьєва, Л.Божович та ін.) доводять, що без достатньо позитивної мотивації неможливо досягнути результатів у розвитку особистості під час навчання у вищій школі. В.Кутєєва називає такі позитивні мотиви пізнавальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття

задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки в студентському колективі, змагання, досягнуті результати [2, 107].

Далеко не всі студенти свідомо обирають ту спеціальність, за якою навчаються і як наслідок цього становлення особистості студентів як майбутніх фахівців ускладнюється, відбувається розчарування в вибраній професії, виникає незадоволення окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору, і як наслідок виникає так звана криза професійного вибору. Тому питання особистісного розвитку і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності і є завданням вищої школи і потребує ширшого дослідження, з метою побудови такої системи навчально-освітнього процесу, який би оптимально враховував особливості й закономірності не лише професійного становлення як спеціаліста, але й його особистісного розвитку.

Завданням вищої школи є також психологічна підготовка людини до професійної діяльності, яка полягає насамперед у розвитку в студента певних форм психічної діяльності, що дозволить йому в подальшому вирішувати професійні завдання [5;4]. Основна суть полягає в професіоналізації психічних процесів і станів, розвитку професійної спрямованості й самостійності, загальному соціальному і духовним «дозріванні» студента.

У наближенні до особистісного ідеалу образу фахівця, прийнятого особистістю і критично усвідомленого є становлення професійної складової «Я-концепції» його особистості. У студентському віці завершується становлення позитивної «Я-концепції» як ядра особистості студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту.[5;4]. «Я-концепція» майбутнього спеціаліста – це система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Формування позитивної «Я-концепції» майбутнього спеціаліста має бути провідним завданням вищої школи, порівняно з розвитком професійних здібностей, вдосконаленням спеціальної підготовки, поглибленням фахових знань та ін. [4;188].

Здійснюючи методологічний аналіз психологічних аспектів професійної Я-концепції у становленні особистості можна стверджувати, що Я-вона є засобом саморегуляції суб'єкта, різновидом самосвідомості і підпорядковується завданню професійного самовизначення, проявляючись в усвідомленні себе суб'єктом професійної діяльності. Важливою функцією професійної Я-концепції є інтегрування психічних компонентів особистості у процесі її функціонування та розвитку. Від професійної Я-концепції істотно залежить мета особистості, потреба в реалізації мети й пошук засобів, які успішно впливають на особистісне становлення фахівця. Проведенні дослідження професійної Я-концепції показують, що студенти з позитивною професійною Я-концепцією вирізняються високою, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності, а для студентів з негативною професійною Я-концепцією характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність самопізнання, не вмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [4;189].

Значущим аспектом успішного професійного становлення фахівців є цілісність та нерозривність розвитку особистісної та професійної сфери, оскільки специфіка професійної діяльності лікаря висуває вимоги до його особистості, обов'язковими характеристиками якої повинні бути здатність до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації, прийняття себе та інших, усвідомлення власних обмежень, сформованість професійної свідомості. В основі даного процесу лежить самоідентифікація з професією. Загалом під час навчання у вузі відбуваються зміни у розвитку студента за трьома напрямками:

- психологічному - психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, вияв психічних утворень;
- соціальному - суспільні відносини, професійні цінності;
- біологічному – індивідуально-типологічні особливості (тип нервової системи, будова аналізаторів, рефлекси, інстинкти, риси обличчя та ін.) і хоча ця сторона визначається спадково, проте під впливом умов життя може змінюватися.

В основу дослідження особистісного змінювання покладено концепції, де фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості та продуктивності її професійного становлення є внутрішнє середовище особистості, її активність, усвідомлення необхідності змінювання, потреба в самореалізації (К.А. Абульханова-Славська, Є.М. Борисова, Є.А. Клімов, С.Д. Максименко, Л.М. Мітіна, Н.І.Пов'якель, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та ін.). Дана проблематика набуває особливої актуальності у процесі професійної підготовки лікарів, оскільки особистісне становлення є однією з основ успішної діяльності лікаря як фахівця. В основі особистісного становлення лежить самоідентифікація з професією, яку слід розглядати в якості провідного компоненту професійної підготовки. При цьому професійна ідентичність спеціаліста повинна відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання. Сенситивним для формування професійної ідентичності є, згідно з Е. Еріксоном, період навчання у ВНЗ. Як свідчать результати досліджень, проблема професійної та особистісної ідентифікації є актуальною для більшості студентів.

Висновки. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми особистісного становлення майбутнього фахівця ми зробили наступні висновки, які будуть в основі подальшого дослідження проблеми. Основними тенденціями особистісного становлення майбутнього спеціаліста є те, що:

- протягом навчання відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента;
- завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті його професійної Я-концепції;
- соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників;
- міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- збільшується почуття обов'язку, відповідальності, самостійності;
- ростуть домагання студента в галузі своєї майбутньої спеціальності;
- формування соціального та професійного досвіду, на основі яких розвивається соціальна, духовна й моральна зрілість;
- зростає професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы.-Л.,1974.-328 с.

2. Кутеева В.П. Формирование познавательной активности будущих специалистов / В.П. Кутеева // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе: Межвуз. сб. науч. труд.- Саранск, 1989.-С.105-109.
3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003.- № 1-2. –С.232-241.
4. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник / О.Г. Мороз, О.С.Падалка, В.І. Юрченко.-К.: НПУ, 2003. -267 с.
5. Нечаева Н.Н. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогичесского исследования в высшей школе / Н.Н. Нечаєва, Г.И. Резницкая // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе: Межвуз. сб. науч. труд.- Саранск, 1989.-С. 4-15.
6. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів.- Х.: Прапор, 2009. - 672 с.

Резюме. *В статье поднимаются вопросы системного анализа личностного становления будущего врача и содержания его функциональных компонентов в условиях высшего учебного заведения, рассматриваются теорий профессионального развития личности, квалифицированной подготовки студента-медика, а также уточняются общие характеристики личностно-профессиональных качеств будущих врачей.*

Ключевые слова: *профессиональное становление.*

УДК 159. 923.2

О.М. ХЛІВНА

ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Резюме. *У статті досліджуються психологічні особливості професійного становлення в студентському віці. Наведено результати емпіричного дослідження рівня сформованості професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника у вищому навчальному закладі.*

Ключові слова*: професійне становлення, професійно значущі якості, специфіка медичної діяльності, студенти-медики.*

Постановка проблеми. Особливості формування професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника у вищому навчальному закладі зумовлена специфікою професійної медичної діяльності на різноманітних етапах діагностики, терапії і реабілітації. Медична допомога пацієнтам передбачає активну участь всіх медичних працівників у діагностичному і лікувальному процесах. При цьому психологічні знання є засобом для терапевтичної допомоги й профілактики захворювань. Медичний працівник покликаний, зберігаючи клінічне мислення, гуманізувати лікувальний й терапевтичний процес медичного обслуговування населення України [1].

Провідною тенденцією розвитку сучасної медицини та психології стає інтеграція біологічних, психологічних та соціальних підходів до людини. Все більше уваги приділяється розкриттю соціально-психологічних чинників виникнення різноманітних хвороб та визначенню психокорекційних і психотерапевтичних методів їх запобігання й подолання. Кваліфікована допомога хворим може бути надана лише при комплексному підході, де однаковою мірою реалізуються медичний, психологічний та соціальний аспекти лікування. Хвора людина є специфічною цілісною особистістю і, як така, вимагає особливої професійної уваги. Тому для медичних працівників особливої значущості набуває формування гуманної особистісно-центрованої позиції. Просвітник-демократ Г.С. Сковорода вважав, що успіх у діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як працьовитість, терплячість, уміння володіти собою, поміркованість, доброчесність, справедливість, доброзичливість, вдячність, скромність, бадьорість духу, а також гуманізм і милосердя [2]. На актуальність порушеної проблеми впливають також і очікування самих хворих щодо медичного обслуговування, їх уявлення про ідеального лікаря, медичний персонал, ставлення до взаємодії в умовах приватних медичних закладів тощо.

У сучасній медицині найбільш продуктивними науковими розробками в цьому напрямі є методологічні платформи клініцистів С.П.Боткіна, О.А.Грандо, І.Я.Завілянського, Р.А.Лурії, М.Я.Мудрова, О.М.Орлова, І.Харді, Б.А.Якубова та інших. У сучасній психології – дослідників О.Ф.Бондаренко, Ж.П.Вірної, А.Б.Коваленко, С.Д.Максименко, Н.І.Пов'якель, В.А.Семиченко, Н.В.Чепелєвої. В останні роки до проблеми психологічних аспектів професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах звертаються науковці Н.Р.Вітюк, О.В.Киричук, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, В.Г.Панок, М.В.Савчин та інші.

На значенні психологічного аспекту діяльності лікаря акцентується увага багатьох сучасних дослідників, зокрема М.Аряєва, І.С.Вітенко, В.Т.Волкова, В.Запорожан, Б.Любан-Плоцца, В.Пельдингера, А.К.Стреліс, К.Ледерах-Гофманна, Б.А.Якубова [4,5,6]. Про необхідність посилення психологічного аспекту підготовки лікарів свідчать дослідження І.С.Вітенко. Аналіз результатів цих досліджень засвідчує, що 65,6 % листів, які надходять щорічно до Головного лікувально-профілактичного управління Міністерства охорони здоров'я України, складають скарги на порушення медичними працівниками етико-деонтологічних та психологічних принципів у процесі надання допомоги та під час спілкування з хворими [4]. При цьому пацієнти звертають у листах увагу на байдужість, нестриманість і навіть грубість медичних працівників. Зазначається також, що в лікарів і медичних сестер відсутні деякі навички встановлення психологічного контакту, через що хворі не можуть або не хочуть (при відсутності уваги до них) розкривати своє суб'єктивне ставлення до захворювання.

Проведене вивчення практичної діяльності медичних працівників, опитування і спостереження за їх діяльністю показали, що вказані недоліки в роботі медичного персоналу зумовлені:

а) відсутністю знань із психологічних дисциплін (85,9 % опитуваних);

б) негативним ставленням до професійної діяльності або відсутністю інтересу до неї (56,3 %);

в) проявом негативних характерологічних якостей особистості лікаря (65,4 %);

г) пасивністю, пов'язаною з відсутністю внутрішньої позитивної мотивації діяльності (44,7 %);

д) недостатнім розумінням сутності впливу психічних станів на виникнення та розвиток соматичних захворювань (51,5 %) [4].

І.С. Вітенко вивчав також думку пацієнтів щодо найбільш важливих професійних якостей лікаря, які забезпечують успішність його діяльності, і негативних якостей, що заважають налагодженню оптимальної взаємодії медичного працівника з хворими. Проведене опитування хворих показало, що пацієнти найбільше цінують такі якості лікаря як пунктуальність (100%), охайність (100%), уважність (100%), здатність до співпереживання (96%), професійні навички, професійний рівень (92,5%). До негативних особистісних якостей лікаря пацієнти відносять неуважність (100%), грубість (92,5%), зарозумілість (94%), неохайність (77,5%) [5].

Основні вектори нашого пошуку були зосереджені на тому, щоб вивчити процес формування професійної успішності майбутнього медичного працівника та дослідити психологічну специфіку формування у нього професійно значущих якостей, аргументувати необхідність постійного психолого-педагогічного супроводу процесу професійного становлення студентської молоді. Тому мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та емпіричній перевірці моделі та методів психодіагностики професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника.

Нами було визначено наступні завдання дослідження: 1) проаналізувати наявні теоретико-методологічні підходи до формування професійно значущих якостей майбутнього спеціаліста і на цій основі розробити прогностичну модель професійної підготовки медичного працівника; 2) визначити сутність професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника та обґрунтувати форми їх прояву; 3) емпірично перевірити рівень сформованості професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника; 4) здійснити розподіл студентів за рівнями сформованості професійно значущих якостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічною основою дослідження слугували філософські, соціальні, медичні, психологічні ідеї щодо створення нової системи освіти в Україні, а також принципи особистісного підходу до підготовки студентів у вищій школі; сучасне теоретичне обґрунтування інноваційного підходу до змісту та форм організації навчально-виховного процесу у вищих медичних навчальних закладах.

Визначаючи вибірку емпіричного дослідження, ми брали до уваги специфіку розвитку особистості студента на кожному курсі навчання у вищому навчальному закладі. Перший курс – період адаптації студентів до нових умов навчання, підвищених вимог, збільшення навантаження тощо. Другий курс – період інтенсивної навчальної діяльності студентів. В них формуються професійні запити й потреби, завершується процес адаптації до навчання у вищій школі (в нормі). Третій курс – період зміцнення інтересу до навчання як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів. Необхідно зауважити, що до закінчення третього курсу студенти проходять дві виробничі практики. Необхідність спеціалізації може спричиняти звуження сфери навчально-професійних інтересів особистості. З огляду на вищесказане, вибірку склали студенти 2-3 курсів Луцького базового медичного коледжу.

У загальній процедурі організації емпіричного дослідження ми використали методики, підібрані у відповідності до прогностичної моделі компонентів професійної підготовки майбутнього медичного працівника, а саме: “Мотивація вибору медичної професії” (модифікований тест мотивів учіння Хеннінга, запропонований А.П.Васильковою), “Мотивація навчання у вищому навчальному закладі” (Т.І.Ільїна – для дослідження мотиваційно-ціннісних якостей, А.Алєксєєва, Л.Громова – для дослідження когнітивних якостей; опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності й поведінці (Г.С.Нікіфоров, В.К.Васильєв, С.Ф.Фірсова) – для дослідження регулятивних якостей; методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.В.Бойка – для дослідження комунікативних якостей.

Проведений комплекс методик дозволив зробити деякі узагальнення. Так, підтверджена доцільність обраної тактики та інструментів психодіагностичного обстеження. Визначаючи вибірку емпіричного дослідження ми брали до уваги специфіку розвитку особистості студента на кожному курсі навчання у вищому навчальному закладі: на першому, другому та третьому. Завдання констатуючого експерименту полягали у визначенні характеру суб’єктивних уявлень про професійну підготовку та професійні завдання майбутнього медичного працівника, а також сформованості мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових, регулятивних та комунікативних професійно значущих якостей у студентів – майбутніх медиків.Таке дослідження дало можливість побачити особливості сприйняття студентами професії медичного працівників, зокрема оцінку ними таких спеціалістів як до певної міри вибраних (у даному випадку “вибраність” розуміється як вибіркова здатність людей опанувати цю професію і бути в ній успішними), дозволяє отримати певні градації щодо здатності регулювати, змінювати поведінку, контролювати, приховувати емоції та почуття.

Аналіз значущості чинників професійної успішності дозволяє стверджувати, що їх оцінка змінюється від другого до третього курсу внаслідок природного дорослішання, особистісного розвитку, навчання та набуття певного досвіду. Як видно в дослідженні, на другому курсі найбільш важливим для професійної успішності медичного працівника студенти вважають досвід. Очевидно, це може бути пояснено тим, що протягом першого та другого курсів студенти вивчають в основному базові теоретичні дисципліни і не можуть суб’єктивно не відчувати деякої “відірваності” власних знань від практики.

Порівняно низьку оцінку значущості особистісних якостей на другому курсі можна пояснити відсутністю можливості реально випробувати свою здатність реалізуватися в даній професії. Крім того, очевидно, впливає недостатня критичність стосовно власних особистісних якостей і небажання аналізувати їх відповідність обраній професії. На останньому місці за значущістю знаходиться критерій “освіта”. Низьку суб’єктивну значущість освіти для професійної успішності медичного працівника в студентів другого курсу можна пояснити наявністю певного “ореолу” даної професії. Студенти молодших курсів схильні переоцінювати творчий та інтуїтивний компоненти.

Дещо інша картина спостерігається в оцінках значущості чинників професійної освіти студентами третього курсу. Перше, що слід підкреслити – набагато менша різниця в оцінках значущості всіх трьох чинників. На першому місці, як і в студентів другого курсу, знаходиться досвід. Середнє значення за цим показником дещо нижче, ніж у студентів другого курсу, внаслідок збільшення суб’єктивної важливості решти показників. Найвища суб’єктивна значущість цього чинника пояснюється спрямованістю підготовки студентів на практичну діяльність та усвідомленням ними важливості здобуття умінь та навичок, які забезпечували б можливість застосувати їх в умовах реального виконання професійних завдань.

Значущість освіти та особистісних якостей оцінюється студентами третього курсу як однакова. Ці результати видаються нам особливо показовими і свідчать, на наш погляд, про більш цілісну та свідому оцінку професії медика даними студентами. Значущість освіти та особистісних якостей в оцінках студентів третього курсу помітно зростає у порівнянні з оцінками другокурсників.

Ми помітили суттєві відмінності в оцінках значущості особистісних якостей студентами другого та третього курсів. Зокрема, п'ятірка найбільш важливих якостей, на думку студентів другого курсу виглядає так: на першому місці – проникливість, на другому – спостережливість, вміння викликати довіру, швидке орієнтування в ситуації, впевненість. Найменш важливими (в порядку зменшення значущості) студенти другого курсу вважають такі якості, як різкість, егоцентризм, жорстокість, нещирість, невміння зберігати таємниці.

Студенти третього курсу виділяють іншу п'ятірку найбільш значущих для професійної успішності медичного працівника якостей: на першому місці – вміння викликати довіру, далі в порядку зменшення – спостережливість, швидке орієнтування в ситуації, високий рівень самоконтролю, продуктивна комунікативна установка. Як найменш значущі студенти третього курсу визначають такі якості: егоцентризм, жорстокість, нещирість, упереджене ставлення, невміння зберігати таємниці.

Отримані дані також свідчать про те, що провідним мотивом вибору професії медичного працівника як для студентів другого, так і для студентів третього курсів є піклування про здоров'я рідних. На другому місці за впливовістю в студентів другого курсу знаходиться мотив піклування про власне здоров'я, а в студентів третього курсу – бажання лікувати людей. Наступним за значущістю для студентів другого курсу є бажання лікувати людей, а для студентів третього – бажання полегшити страждання важкохворих, людей похилого віку та хворих дітей. Це може розцінюватися як зміна мотивації, зорієнтованої на процес у другокурсників на більш дієву і глибинну мотивацію, зорієнтовану на результат у третьокурсників. Бажання лікувати людей, полегшувати страждання важкохворих, людей похилого віку та дітей є більш значущими мотивами вибору медичної професії для студентів третього курсу, ніж для студентів другого курсу. І навпаки, такі мотиви, як матеріальна зацікавленість і можливість впливати на інших людей більш проявлені в студентів другого курсу. На нашу думку, це є підтвердженням суттєвого зростання особистісної зрілості та професійної самоідентифікації протягом навчального року. Крім того, переважання відповідних мотивів також може проявлятися як наслідок наявності "ореолу" та хибних стереотипів щодо професійної діяльності медичного працівника.

У певної групи студентів (35%) професійно значущі якості не сформовані або сформовані на недостатньому рівні. Причиною недостатньої сформованості професійно значущих якостей є відсутність постановки спеціальної цілі та відповідних методичних рекомендацій щодо особистісного та професійно особистісного розвитку студентів на різних етапах навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів на даному етапі дослідження дозволяють зробити такі висновки: 1) однією з умов ефективної організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та якісної підготовки майбутніх фахівців є чітке уявлення про загальні та конкретні вимоги, що висуваються професією до людини: необхідні знання, вміння, навички, особистісні та професійні якості. Передумовою професійної успішності майбутнього спеціаліста виступає комплекс професійно значущих якостей; 2) узагальнення стану розроблення проблеми дозволило виокремити такі основні підходи у вивченні означеного феномену: філософсько-клінічний, клінічний, психотерапевтичний, психосоматичний, психологічний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, акмеологічний, які є взаємодоповнюючими, що забезпечує комплексність дослідження явища;

3) доведено, що важливою передумовою професійної успішності є наявність у майбутнього фахівця комплексу професійно значущих якостей; до професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника віднесено мотиваційно-ціннісні, когнітивні, емоційно-вольові, морально-регулятивні та комунікативні якості; 4) емпірично перевірено рівень сформованості професійно значущих якостей у студентів-медиків та здійснено розподіл студентів за рівнями їх сформованості; 5) обґрунтовано доцільність спеціальної програми психологічного супроводу студента-медика на різних етапах навчання.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Воно може бути продовжене в напрямку розробки та вдосконалення конкретних методів формування професійно значущих якостей з урахуванням специфіки вищого навчального закладу, специфіки контингенту студентів., ринку праці, соціального замовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисюк А.С. Психологічний аспект діяльності лікаря / А.С.Борисюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Видавництво "Плай" Прикарпатського університету, 2004. – Вип. 9. – Ч.ІІ. – С. 11-16.
2. Верхатський С.А. Історія медицини: Навч. Посібник / С.А. Верхатський, П.Ю. Заблудовський. – 4-е вид., випр. і допов. – К.: Вища школа, 1991. – 431 с.
3. Вітенко І.С. Особливості сучасної психологічної підготовки лікарів в Україні / І.С.Вітенко // Актуальні проблеми післядипломної підготовки лікарів: Тези доп. – К. [Б. в.], 1994. – С. 23-24.
4. Вітенко І.С. Психологічні основи підготовки медичних кадрів/ І.С.Вітенко. – Х.: Основа, 1995. – 158 с.
5. Дем'янчук Т.О. Виховання студентів вищих медичних навчальних закладів І-ІІ рівня акредитації в позааудиторний час: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України / Т.О.Дем'янчук. – К., 1998. – 16 с.
6. Державний стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110110 – "Медична психологія" напрямку підготовки 6.1101 "Медицина". Офіційне видання. – К., 2001.
7. Жукова М.И. Социально-психологические факторы успешности деятельности врача: Автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ им. М.В.Ломоносова / М.И.Жукова. – М., 1990. – 21 с.

Резюме. *В статье рассматриваются психологические особенности профессионального развития в студенческом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности профессионально ориентированных качеств будущего медицинского работника в высшем учебном заведении.*

Ключевые слова: *профессиональное становление, студенты-медики, профессиональные качества.*

Summary. *The article centres around psychological peculiarities of professional becoming of the students. The results of empirical research of the level of formation of professionally significant qualities of the future health care worker in higher education establishment are presented.*

УДК: 159.9(075.8) **Ю.С. ШЕВЧУК**

ПОДРУЖНЯ СУМІСНІСТЬ СУЧАСНИХ СІМЕЙНИХ ПАР: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Резюме. *У статті представлений психологічний аналіз особливостей подружньої сумісності, задоволеності шлюбом, рольових очікувань та домагань у шлюбі.*

Ключові слова: *сім'я, подружня сумісність, психологічна сумісність, сексуальна сумісність, сімейно-побутова сумісність, рольові очікування, задоволеність шлюбом.*

Постановка проблеми. Сім'я, як нова соціальна група суспільства, є найважливішою формою організації особистісного розвитку, яка ґрунтується на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами та сестрами, а також іншими родичами, які ведуть спільне господарство.

Сім'я і шлюб, як малі соціальні групи, об'єднані на основі взаємних інтересів, потреб, бажань, намірів. Взаємодія і взаємини подружжя вимагають координації і погодження різноманітних матеріальних і духовних потреб: домашньої праці, відпочинку, дозвілля, а також, догляд за дітьми і їхнє виховання. Природно, що настільки різноманітна діяльність в подружньому житті вимагає певного рівня взаєморозуміння між ними, приблизно однакової оцінки ситуацій, що виникають.

Негативні тенденції розвитку сучасної сім'ї (збільшення кількості розлучень, зменшення народжуваності та ін.) викликають занепокоєння фахівців різних галузей науки, а також актуалізують практичні соціально-психологічні дослідження закономірностей функціонування сім'ї, ефективних форм і методів психологічної допомоги сучасному подружжю. Крім того, актуальності набуває проблема підготовки майбутніх практичних психологів до консультаційної, психотерапевтичної, корекційної, профілактичної роботи з подружніми парами, що переживають певні складності на різних етапах функціонування сім'ї.

Також варто зазначити, що не менш актуальною є проблема профілактики дисгармоній сімейного спілкування, вивчення причин деструктивного розвитку сімейних конфліктів та виявлення подружньої несумісності. Адже відомо, що можливих порушень легше запобігти, ніж їх усунути.

Від того, наскільки молоді люди будуть сумісні, вступаючи в шлюб, залежить згуртованість сім'ї. При цьому сумісність однієї людини з іншою означає схожість ціннісних орієнтацій, інтересів, поглядів на життя. Чоловік і дружина повинні розуміти один одного і йти на поступки.

Метою статті є аналіз феномену подружньої сумісності та пов'язаних з ним особливостей функціонування сучасної сім'ї.

Виклад основного матеріалу. В останні роки надзвичайно актуальними постали проблеми сім'ї в сучасному суспільстві, тому більшість питань в цій області залишаються відкритими. Сюди можна віднести проблематику подружньої сумісності, психологічного клімату в сім'ї, ступінь задоволеності подружжя шлюбом тощо. В. І. Постовий визначає молоду сім'ю як фазу або період у житті людини, яка характеризується відчутною зміною умов, духовного спілкування щонайменше двох людей, незалежно від їхнього віку, поєднання їхньої економічної взаємодії, що позначається на створенні матеріальної бази сім'ї, активному дітонародженні та освоєнні виховної функції [4]. Важливим також є те, що для новоствореної сім'ї починає бути характерним більш чи менш стійкий емоційний настрій, який прийнято називати психологічним кліматом. Він виникає як наслідок сімейної комунікації, тобто в результаті сукупності настроїв членів сім'ї, їх душевних переживань і хвилювань, ставлення одне до одного, до інших людей, до роботи, до оточуючих, до суспільних подій. Психологічний клімат впливає на міжособистісні стосунки її членів, на їхнє світовідчуття, самооцінку, саморегуляцію та життєздатність сімейного колективу загалом [1].

Психологічний клімат нерозривно пов'язаний із ідейно-моральними цінностями сім'ї і є показником якості міжособистісних стосунків між членами родини. Ось чому його нерідко називають морально-психологічним кліматом, маючи на увазі емоційну єдність, загальний стиль життя сім'ї, характер стосунків у ній [1].

Крім позитивного психологічного клімату, однією з найважливіших умовою стабільності та благополуччям подружньої пари психологи вважають подружню сумісність. Зокрема виділяють чотири аспекти подружньої сумісності, необхідність поділу яких обґрунтована відмінністю властивих їм критеріїв, закономірностей і проявів:

- духовна сумісність – характеризує узгодженість цілепокладань, компонентів поведінки партнерів: установок, ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, поглядів, оцінок, думок і т.д.;
- персональна сумісність – характеризує відповідність структурно-динамічних особливостей партнерів: властивостей темпераменту, характеру, емоційно-вольової сфери. Один з критеріїв персональної сумісності – безконфліктний розподіл міжособистісних ролей. Основна закономірність цього аспекту сумісності подружжя – доповнюваність структурних характеристик партнерів;
- сімейно-побутова сумісність – функціональні особливості шлюбних партнерів: узгодженість уявлень про функції сім'ї та відповідний устрій, узгодженість рольових очікувань і домагань при реалізації цих функцій;
- фізіологічна сумісність. Ознаками фізіологічної, в тому числі сексуальної, сумісності є гармонія тілесного контакту чоловіка і жінки, задоволеність від близькості [3].

Таке розуміння подружньої сумісності близьке до поняття задоволеності шлюбом. У даному випадку сумісність трактується як узгодженість установок, схожість духовних укладів подружжя, відповідність характеру, узгодженість уявлень про функції сім'ї, тобто, в принципі, все це можна позначити як уявлення про сімейне життя. А реалізація цих уявлень в шлюбі і визначає оцінку пари власного шлюбу, її задоволеність сімейними відносинами.

Ряд авторів виділяють також соціальну та психологічну сумісність. Соціальна сумісність полягає в розумінні сенсу життя, суспільній активності, відносинах до себе і до інших людей, а також являється особливим поглядом людини на світ. Дуже важко витримати таку несумісність у шлюбі протягом усього життя. Психологічна сумісність полягає у взаємодії характерів, темпераментів, особистісно-вольових якостей подружжя. Саме від неї залежить емоційний настрій у сім'ї, гармонійність, відповідність [3].

Різні види сумісності взаємопов'язані і доповнюють один одного. Тому у сімейних відносинах потрібно враховувати кожен аспект, щоб не порушувати злагоди, яка так важко здобувається. Високий рівень подружньої сумісності значно збільшує вірогідність подружньої гармонії, але вирішальною все ж таки є загальна культура партнерів, яка полягає у

толерантності, контролі і вмінні стримувати негативні емоції, у розумінні того, що добрі стосунки, а не побутові блага є головною цінністю сімейного життя. При наявності такої культури подружня несумісність мало помічається і не псує подружніх стосунків, тоді як у неврівноважених, нестриманих, агресивних та грубих партнерів вона викликає постійні конфлікти.

Шлюб слугує гармонізації різноманітних потреб чоловіка та жінки в умовах тісного і тривалого контакту. Вчені вважають, що шлюбний потенціал складається із матеріального, фізичного, духовного, сексуального і психологічного чинників. Для формування стабільних шлюбних стосунків вирішального значення набуває не лише наявність у подружжя тих чи інших позитивних якостей по кожному з факторів, але й ступінь відповідності цих якостей очікуванням [2].

Матеріальний чинник значно залежить від важливості для кожного з партнерів матеріальної сторони шлюбу, він визначається внеском партнера до матеріального рівня сім'ї і відповідністю цього внеску очікуванням і вимогам іншої сторони. Фізичний чинник зазвичай має вирішальне значення на початку спілкування між людьми і носить винятково стійкий характер. Він часто має неусвідомлену природу: незалежно від статевої приналежності одна людина може викликати в іншої симпатію чи антипатію. Сприйняття людьми одне одного суто індивідуальне і визначається зовнішнім виглядом, голосом, манерою поведінки, мовою, мімікою, жестикуляцією, одягом, запахом [5].

Духовний чинник визначається співвідношенням інтелектуально-культурних запитів партнерів, а на практиці здійснюється співвідношенням освітніх індексів, колом культурних інтересів, дозвіллям, а також врахуванням взаємних претензій у цьому плані. Духовна єдність, а відтак і щасливий шлюб неможливі між людьми, які по-різному дивляться на світ, мають неоднакові життєві цілі і плани, життєву спрямованість [5].

Що стосується сексуальної сумісності, то тут головним є відповідність потреб в інтимному спілкуванні одного шлюбного партнера можливостям і потребам іншого.

Психологічний чинник ґрунтується на взаємному позитивному психологічному сприйнятті індивідуальних якостей партнера, його розуму, звичок та потреб. Загалом, психологічна сумісність, будучи залежною від взаємної поваги, симпатії, дружби, кохання, від єдності поглядів і уявлень, обов'язково включає в себе здатність до психологічної адаптації.

Виокремивши найважливіші чинники, що впливають на гармонійний розвиток сім'ї, зазначимо, що в шлюбі кожен з подружжя може виступати як психотравмуючий фактор. Особливо яскраво це проявляється, якщо один з подружжя стає на заваді у задоволенні потреб, інтересів та намірів іншого. У такій ситуації подружжя стає вже не союзниками і партнерами, а суперниками, і такий стиль суперництва вкрай негативно впливає на психологічний клімат. Проблема сімейного благополуччя пов'язана в першу чергу з тим, наскільки психологічно сумісними виявляються один з одним її члени сім'ї. Але не варто забувати, що кожна родина індивідуальна, шляхи досягнення сприятливого психологічного клімату теж різні, однак завжди базуються на взаємоповазі, можливості поступатися, знаходити компроміси у випадку виникненні різних життєвих незгод.

У кожній родині зазвичай існують певні правила та норми, які визначають, хто і як виконує сімейні функції, тобто визначаються зовнішні (сімейні) та внутрішні (індивідуальні) межі сім'ї. Розподіл ролей у сім'ї є важливим компонентом сімейно-рольової взаємодії, яка являє собою сукупність установок, норм і зразків поведінки, що характеризують одних членів сім'ї в їхньому ставленні до інших її членів.

Значення тієї чи іншої рольової моделі для сім'ї визначається узгодженістю їх рольової взаємодії, ідеалів, очікувань, шлюбно-сімейних домагань. Розходження рольових домагань призводить до збільшення психологічної напруженості в сім'ї, а подібність уявлень про рольову структуру сприяє згуртованості, зняттю багатьох побутових конфліктів та підвищенню задоволеності партнерів шлюбом. Розподіл ролей у сім'ї може змінюватися залежно від обставин (наприклад, народження дитини), особливостей професійної кар'єри тощо.

За несприятливого виконання членами сім'ї своїх ролей може виникати психотравмуючий вплив як на їх виконавця, так і на сім'ю в цілому. Певні рольові моделі дозволяють парі більш успішно вирішувати проблеми, справлятися з великою кількістю завдань, внаслідок чого підвищується задоволеність шлюбом.

У шлюбі найчастіше задовольняються сексуальні, духовні, матеріальні потреби подружжя. Найголовнішою і найістотнішою є задоволення емоційно-психологічної потреби, яка пов'язана з психологічною структурою і змістом «Я-концепції». Вона включає в себе потребу любити і бути коханим, потребу в почутті власної гідності, усвідомлення цінності і значущості своєї особистості, потреба в довірчому спілкуванні, потреба в психічної підтримки і розуміння. Всі вище зазначені потреби виконують функції, що забезпечують стійкість психічного життя індивіда, до всіх інших життєвих труднощів, дають йому необхідні умови для гармонійної рівноваги психічного життя.

Кожній людині необхідне довірливе, інтимне, емоційно-позитивне, спілкування. Можливість такого спілкування може дати шлюб і сім'я. В таких умовах людина може відкинути усі «маски», відсторонитися від тих соціальних ролей, які вона виконує в суспільному в різних сферах життя. Сімейне спілкування виконує свої особливі функції, які є відмінними від інших видів людського спілкування і підтримують певний компонент задоволеності подружжям шлюбом.

Також задоволеність подружніми взаєминами багато в чому залежить від того, якою мірою кожен із подружжя має почуття радості і задоволення від спільного життя. У разі, коли ті чи інші потреби особистості не задовольняються або задовольняються в неповному обсязі, можуть відбуватися різні порушення у системі життєдіяльності особистості.

Таким чином, взаємне задоволення партнерами своїх основних потреб має позитивний вплив на процес гармонізації міжособистісних відносин. Чітке розуміння сімейних ролей, взаєморозуміння, взаємопідтримка, взаємоповага, взаємна інформованість і спільне проведення сімейного дозвілля можуть служити критеріями шлюбної сумісності партнерів.

Висновки. Сім'я, як найменший суспільний осередок, відіграє велику роль у сучасному суспільстві. Вона є первинною клітиною соціальних груп, класів, які утворюють соціальну структуру будь-якої країни. Життя більшості людей певним чином пов'язане з сім'єю – своєрідним мікросвітом, де переплітаються складні економічні, політичні, психологічні, ідеологічні, фізіологічні та інші стосунки. Будучи залежним від соціально-економічного становища країни, політики та рівня культури, сімейне життя безпосередньо впливає на особистість, а пізніше, через кожного з подружжя, через виховання дітей впливає на стан культури суспільства, національну економіку, політичні події тощо. Тому вивчення сім'ї, шлюбу має важливе теоретичне та практичне значення, є важливою передумовою розуміння багатьох процесів, які відбуваються як в особистісному житті людини, так і в суспільстві.

Міцність та стабільність шлюбу значною мірою залежить від рівня сумісності подружжя. Сумісність являється однією із найбільш складних феноменів соціально-психологічної науки в цілому і психології сім'ї зокрема. Це вагомий фактор стабільності, благополуччя й щастя подружжя. Відповідно до сучасних уявлень сумісність трактується як здатність

подружжя узгоджувати свої дії й оптимізувати взаємини в різних видах спільної діяльності. Подружня сумісність, будучи складним багаторівневим явищем, умовно ділиться на кілька видів, високий рівень представленості яких забезпечує міжособистісну сумісність, тобто взаємне сприйняття партнерів по спілкуванню. Останнє може бути високоефективним та гармонійним, засновуючись на оптимальному поєднанні ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших значимих для міжособистісної взаємодії індивідуально-психологічних характеристик.

Говорячи ж про подружню задоволеність шлюбом, насамперед маємо на увазі суб'єктивне сприйняття людьми крізь призму соціокультурних норм ефективності функціонування сім'ї в плані задоволення їх індивідуальних потреб.

Враховуючи вищезазначені аспекти, доцільними вважаємо подальші ґрунтовні дослідження проблематики подружньої сумісності в контексті вивчення взаємозв'язку та взаємообумовленості її видів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алёшина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. Е. Алёшина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубровская. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : [курс лекцій] / О. І. Бондарчук. – К.: НАУМ, 2001. – 208 с.
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни : [учебное пособие для студентов пед. ин-тов] / И.В.Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
4. Постовий В. Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В. Г. Постовий. – К. : Освіта, 1994. – 64 с.
5. Психологія : [підручник] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

Резюме. *В статье представлен психологический анализ особенностей супружеской совместимости, удовлетворенности браком, ролевых ожиданий и притязаний в браке.*

Ключеые слова: *семья, психологическая совместимость, сексуальная совместимость, семейно-бытовая совместимость, ролевые ожидания.*

Summary. *The article presents a psychological analysis of the characteristics of marital compatibility, marriage satisfaction, role expectations and demands in marriage.*

УДК 159.923.2

К.І. ШКАРЛАТЮК

ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ ТРЕНІНГУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОФУТУРУВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Резюме. *У статті розглядаються основні підходи до створення програми тренінгу професійного самофутурування студентської молоді. Проаналізовано завдання та обгрунтовано вибір методів для роботи зі студентами в рамках тренінгу.*

Ключові слова*: тренінг, професійне самофутурування, самопроектування, професійний розвиток, антиципація.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність є наскрізним фактором, що визначає усе життя сучасної людини. Праця дає можливість самореалізації, розкриття своїх потенціалів та задоволення усіх потреб. Фундаментальною умовою професійного розвитку майбутніх фахівців є усвідомлення ними потреби у зміні, перетворенні свого внутрішнього світу та пошуку нових можливостей самоздійснення у професійній діяльності. Іншими словами, мова йде про їхню внутрішню мотивацію та системну дію ціннісних орієнтацій у напрямку підвищення рівня своєї професійної самосвідомості. Проте у реальному освітньому процесі вищої школи домогтися зазначеного означає розв'язати одну з найважливіших психологічних проблем – оптимізувати особистісний розвиток студента як громадянина, професіонала та індивідуальності, - який характеризується особливою роллю процесу антиципації у саморегуляції в навчальній діяльності та у формуванні поглядів і установок щодо саморозвитку важливих якостей для даної професії [4].

Метою статті є проаналізувати завдання та обгрунтувати методи тренінгу прфесійного самофутурування студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Формування професійних прогнозів майбутніми фахівцями є невід'ємною складовою становлення їх професійного досвіду. Коли йдеться про елементи нечіткого уявлення про професійну діяльність, які визначають рівень функціональної невідповідності особистості та професійних вимог, то саме така функціональна невідповідність стає предметом корекційного впливу [1].

Виходячи із запропонованої Ж.П.Вірною класифікації альтернативних варіантів формування професійного досвіду особистості, адекватними є такі процеси корекційної регуляції, які спрямовані на організацію такої професійної активності, яка забезпечувала б особистісну стратегію поведінки, перегляд життєво важливих орієнтирів та пошук принципово нового знання. До того ж така активність людини повинна бути пов'язана як із зміною конкретно професійних, так й соціально, морально-етичних норм поведінки та діяльності, вироблених та прийнятих особистістю. Таким альтернативним варіантом формування професійного досвіду є регуляційний механізм особистісно-нормативних змін [5].

Широкого розповсюдження у всьому світі протягом декількох останніх десятиліть отримали різні системи, засоби і прийоми психокорекційного впливу на людей, фізично здорових, але таких, що потребують психологічної підтримки [10]. Професійна психологія також виявилася тією сферою, на яку були розповсюджені психокорекційні методи, в силу актуальності розвитку професійного цілепокладання, комунікативності, рефлексії, попередження та розв'язання конфліктів тощо [11].

Так, на фоні класичних підходів психологічної корекції (психоаналіз, психосинтез, поведінковий, діяльнісний, когнітивний, екзистенційно-гуманістичний, гештальпсихологічний, психодрама, трансперсональний, тілесно-орієнтований) у професійній психології все більшої уваги заслуговує акмеологічний підхід, в якому розкриваються закономірності, механізми і практичні способи досягнення найвищого рівня досконалості людини і професійного розквіту.

Максимально можливий рівень професійної майстерності, реалізація творчого потенціалу і повне розкриття здібностей, досягнення вищого рівня духовного розвитку кожною людиною є її значущою ціллю в житті [2].

З погляду акмеологічного підходу щодо самореалізації та специфіки професійного становлення фахівців слід зазначити, що серед важливих особливостей, які визначають специфіку розгляду системи антиципації, є певна психологічна компетентність як компонент майбутньої професійної компетентності. З цієї точки зору при розгляді проблеми формування професійних прогнозів майбутніх фахівців ставиться акцент на можливостях аутопсихологічної діяльності в структурі процесу антиципації, що визначається як психологічна діяльність, яка виникає через зворотні зв'язки проявів антиципації і впливає на якість процесу антиципації та розвиток системи антиципації.

Утримання в свідомості образу професійної діяльності вимагає внутрішніх психологічних зусиль суб'єктів професіоналізації. Якщо образ професійного майбутнього не сформований, а уявлення про перспективи майбутнього життєвого шляху «розмиті», то це може приректи людину на обмежений діапазон життєвих проявів, і навіть передчасне «психологічне старіння», в результаті якого у суб'єкта зникає інтерес до майбутнього як поля самореалізації.

Сучасний американський психотерапевт Фредерік Мелджес висунув тезу, протилежну психоаналізу: «Майбутнє впливає на сьогодення». Практичною реалізацією цієї тези стала розроблена ученим «Психотерапія, орієнтована на реконструкцію майбутнього». Перевагою цієї терапії є можливість оптимального координування минулого, теперішнього, майбутнього особистості, а також можливості корекції двох суттєвих функцій самосвідомості досліджуваного: самоідентифікації та самопроектування.

Самофутурування – це процес візуалізації майбутніх можливостей, перенесення картин майбутнього в психологічне теперішнє особистості, що дозволяє йому робити вибори стосовно становлення власного Я. Зазначені вибори перетворюються у внутрішні цілі чи цінності засобом надання їм яскравості за допомогою візуалізації. Часова організація означає впорядкування і перевпорядкування планів реалізації життєвих цілей в рамках майбутньої часової перспективи і відповідно до уявних образів Я-майбутнього[12].

В основу програми тренінгу самофутурування особистості покладено досвід організації психотехнологічних заходів, спрямованих на формування та проектування професійного інтелекту в ході пошуку адекватних способів вирішення проблемних завдань; активне соціально-психологічне навчання в групі із системою методів (спонтанна дискусія, психодрама, рольова гра, психомалюнок); опрацювання життєвої стратегії та виявлення часової перспективи майбутнього; досягнення життєвих цілей; формування смислових настановлень та ціннісних орієнтацій суб'єктів управління до інноваційної діяльності.

Відповідно до проаналізованих даних була розроблена авторська програма тренінгу професійного самофутурування, мета якої полягає у розширенні професійної самосвідомості та визначенні потреб в особистісному та професійному самовдосконаленні; визначенні базових професійних та життєвих компетенцій; ознайомленні з основними орієнтирами ефективної професійної та життєвої самореалізації; побудові власного цільового профілю реалізації майбутнього професійного життя.

Використовуючи техніку самофутурування, суб'єкт має можливість уявити своє професійне майбутнє та накреслити реальні шляхи його досягнення. Проект, план стимулюють і організовують спеціаліста у його професійному самоствердженні. А наявність прагнень й бажань, що репрезентують в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів та цілей власної діяльності, зумовлює динаміку розвитку його суб'єктності. Використання техніки самофутурування дає змогу актуалізувати активність суб'єкта у побудові та реалізації можливих професійних ситуацій, подій, оскільки саме образ бажаного майбутнього є стимулом саморозвитку та самореалізації фахівця.

Основна частина тренінгу складається з шести послідовних етапів, які спрямовані на визначення проблеми, котрій присвячений тренінг, пошук шляхів її розв'язання та розвиток практичних навичок, необхідних для цього.

Етап визначення потреби в особистісному та професійному самовдосконаленні є базовим при складанні індивідуального плану професійного розвитку майбутнього фахівця. Тому тут важливим є визначення вихідного контексту проблеми для кожного учасника тренінгу. Адже саме контекст проблеми визначає фактори або елементи психологічної реальності для суб'єкта професійної діяльності.

Важливим є зосередження уваги на необхідності проходження таких основних кроків професійного та особистісного самовдосконалення майбутнього фахівця, які в узагальненому вигляді допоможуть оцінити ситуацію професійного життя кожним учасником тренінгу.

Відповідно робота на цьому етапі тренінгу поділяється на три частини: 1) дослідження контексту (аналіз потреб в професійному та особистісному самовдосконаленні, проведення діагностики, визначення цілей і задач, вибір практичних методів та засобів професійного та особистісного розвитку); 2) практичне здійснення обраного шляху; 3) оцінка результативності реалізованого плану дій.

Етап визначення базових професійних компетенцій містить перегляд та засвоєння основних характеристик, необхідних для задовільного рівня виконання завдань, які ставить майбутня професійна діяльність (це своєрідна характеристика позиції (ролі, посади)). При цьому тренером ставиться акцент на тому, що професійна діяльність не вичерпується змістом вимог, які вона ставить до фахівця, професійна діяльність - це завжди відображення способу життя і поведінки людини.

Виконання тренінгових вправ відбувається як під час проведення занять, так й у вигляді домашнього завдання, яке студенти отримують після заняття, що суттєво розширює горизонти рефлексії засвоєного матеріалу.

Важливим на цьому етапі є усвідомлення студентами того, що в сучасних виробничих та організаційних сферах діяльності професіоналізм фахівця оцінюється власне не тільки як єдність перерахованих професійних установок і компетенцій, але й як здатність раціонально реалізувати особистісний потенціал, вміння дотримуватися принципів і правил ефективного управління.

Етап проведення ділових ігор спрямований на відтворення та засвоєння суспільного та індивідуального досвіду. Ділова гра – це імітаційний експеримент, який відтворює процес функціонування організаційної системи у часі на основі імітаційного ігрового моделювання самої системи, змісту та форм спільної професійної діяльності людей у вигляді рольового спілкування та взаємодії за встановленими правилами в умовах невизначеності, протиріч і конфліктів, змагання й зіткнення інтересів для прийняття рішень з досягнення цілей організаційної системи.

У діловій грі особистість проявляється дієво в усіх формах професійної активності. Гра, імітуючи певний виробничий процес, моделює й професійні людські відносини та взаємодії, які виникають у ньому. Умовний, ігровий характер цих

відносин дає змогу людині чітко розвести два плани своєї поведінки за допомогою тренера. А це в свою чергу конкретизує логіку професійної діяльності, яка імітується в діловій грі. Усвідомлений і адекватно проаналізований досвід взаємовідносин у грі дає її учасникам ключ до розуміння об'єктивної обумовленості багатьох професійних ситуацій. Кожен учасник гри отримує об'єктивну можливість експериментувати зі своєю поведінкою, використовувати альтернативні варіанти рішень.

Гра не тільки руйнує суб'єктивні бар'єри (страх відповідальності за помилку) для прояву творчих здібностей та ініціативи учасників гри, але й певною мірою провокує, підштовхує людину до прийняття самостійних творчих рішень, в тому числі завдяки невизначеності ситуації та просторово-часової обумовленості процесу.

Прогнозування учасниками тренінгу вектору професійного розвитку кожного учасника. Орієнтація людини у полі можливих передбачень щодо власного професійного становлення дає змогу роботи певні критичні оцінки і визначати предметний зміст щодо проективної діяльності у формуванні професійних прогнозів. Це своєрідна інтуїтивно-перетворювальна пошукова діяльність кожного учасника тренінгу, де особливу роль відіграють уміння оперування абстрактними образами уяви та сенситивність щодо їх проявів. Здебільшого зміна емоційного фону, що здійснюється маніпуляціями з абстрактним уявним образом, слугує виправленню негативних переднастанов до майбутнього.

Прогнозування траєкторії професійного становлення, як і будь-яке прогнозування, базується на моделюванні реальних процесів і вимагає багатогранної розробки прогностичного інструментарію. У тренінговій групі основними формами організації та змісту роботи виступили: використання методів самоспостереження, самоаналізу, корекції власного емоційного стану, рефлексії пережитих станів у різних видах організаційної діяльності; інтенсивний характер навчання, що досягається шляхом повного занурення учасників у вирішення завдань; участь у діяльності «проживання», яке дає змогу суб'єктові включитися у тривале переживання ситуації «тут і тепер» [9]. Цьому сприяє розповіді про своє бачення власного майбутнього, а також розпитування членами групи про життєві перспективи і плани кожного учасника. Це допомагає чіткіше прояснити суб'єктивну модель власного майбутнього, з'ясувати в ній прогалини та слабкі місця й окреслити шляхи її збагачення, корекції та вдосконалення.

Знайомство із траєкторією професійного життя в ході тренінгових занять допоможе у визначенні спрямованості на отримання нових знань (конкретизація моделі професійного становлення) та організації досвіду (отримання досвіду в поточних цільових ситуаціях, що певними ознаками моделюють майбутні професійні ситуації).

Етап засвоєння технологій осмислення власного професійного майбутнього передбачав активну роботу уяви суб'єкта, для чого використовуються адаптовані для цілей професійного самовизначення прийоми відомих психотехнік розробки життєвих стратегій і прояснення часової перспективи майбутнього.

Особливу увагу на цьому етапі приділяється детальному опрацюванню уявлюваного образу у вигляді професійного прогнозу засобами актуалізації антиципаційної категоризації майбутнього (категорії, під які підводиться майбутнє в їх не лише прямих, але й метафоричних або символічних значеннях); антиципаційних станів (надія, тривога, оптимізм, песимізм, наснага тощо); антиципаційних передналаштовувань на настанови, антиципаційно орієнтованих та комунікативних дій (підготовчі, цілеформуючі, комунікативні дії прогностичного характеру), а також інформаційно та предметно матеріалізовані продукти антиципації.

Завданням цього етапу є формування в студентів особливого «почуття шляху» - своєрідного «компасу», який допомагає точніше орієнтуватися в життєвих обставинах, що змінюються, вірніше оцінювати значущість тих чи інших подій минулого, сьогодення і майбутнього, приймати оптимальні рішення в ситуаціях вибору, психологічно грамотно будувати відносини з членами різних родієвих груп на своєму життєвому шляху.

Знайомство з психологією життєвого шляху може допомогти у формуванні в людини навичок позитивного біографічного мислення, творчого ставлення до свого життя і дбайливого – до життя інших людей.

Етап побудови цільового профілю реалізації майбутнього професійного життя призначений для визначення змісту та логіки професійних прогнозів студентів засобами сформованих у них умінь орієнтації в інтрапсихічному просторі професійного життя. Цільовий профіль професійної реалізації визначається чіткою орієнтацією в закономірностях антиципації щодо бажаного кінцевого результату (постановка головної професійної мети), так й щодо уявлення про процес розвитку цього кінцевого результату (визначення наявності ресурсів та можливостей для досягнення віддалених та близьких цілей; пошук шляхів підготовки, що спрямовані на досягнення цілей (особливо близьких) і способів роботи над собою; запасні варіанти кар'єри, або альтернативні моделі можливого майбутнього та їх ієрархія як способів руху до дальньої мети).

Побудова цільового профілю професійної реалізації створює сприятливі можливість для більш глибокого усвідомлення особистісно власних прагнень, надій, планів та очікувань.

Кожне тренінгове заняття закінчується спеціальними вправами, які входять до ритуалу прощання і дають можливість учасникам комфортно завершити роботу, створюють відчуття завершеності заняття, налаштовують на позитивний оптимістичний лад для подальшої роботи, сприяють входженню учасників у ритм звичайного життя. Передує прощанню оцінка-аналіз заняття, яка здійснюється через керовану групову рефлексію. Мета такої оцінки – перевірити ефективність навчання, передусім установити, що з виконаного на заняттях було корисним для учасників, допомогло їм змінити свої погляди, поведінку чи задуматися над необхідністю змінитися в кращу сторону. Оцінка сприяє самоаналізу учасників групового процесу, стимулює народження нових ідей, допомагає зрозуміти, наскільки учасники досягнули поставленої мети, дає можливість коригувати плани наступних занять.

У програмі тренінгу були використані такі методи: психогімнастичні вправи, бесіда, виконання завдань у міні-групах, у парах, домашні завдання, розв'язування прогностичних та логічних задач, рольові ігри, міні-лекції, релаксаційні техніки, як відомі, так і в авторському варіанті. Доречно проводити також індивідуальне консультування окремих учасників тренінгу.

Висновки. Вищенаведене дає змогу стверджувати, що самофутурування –це процес перенесення карти майбутнього в психологічне теперішнє особистості, що дозволяє йому робити вибори стосовно становлення власного «Я». Використовуючи техніку самофутурування, суб'єкт має можливість уявити своє професійне майбутнє та накреслити реальні шляхи його досягнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Личностная регуляция времени. / К.А. Абульханова-Славская. - Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь. - М., 1989. - С.114-129.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. - Спб.: Питер, 2001. – 282 с.

3. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 3-19.
4. Батраченко І.Г. Психологія антиципації. / І.Г. Батраченко – Дніпропетровськ.: Вид-во ДНУ, 2009. – 264 с.
5. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога./ Ж.П.Вірна. – Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук. – К, 2004. – 36 с.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. - К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
7. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник А.А. 2-е изд., испр. и дополн. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
8. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф.Ломов, Е.Н.Сурков. - М.: Наука, 1980. – 279 с.
9. Перлз Ф.С. Внутри и вне помойного ведра. Практикум по гештальттерапии / Ф.С.Перлз. – С,б.: Петербург XXI век, 1995. – 314 с.
10. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А.Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
11. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М.Швалб. - К.: Стилос, 1997. - 240с.
12. Melges F.T. Time and inner future: a temporal approach to psychiatric disorders/ F.T Melges. – N.Y. John Wiley & Sons, 1982. – 365p.

Резюме. *В статье рассматриваются основные подходы к созданию программы тренинга профессионального самофутурирования студенческой молодежи. Проанализированы задачи и обоснован выбор методов для работы со студентами в рамках тренинга.*

Ключевые слова: *тренинг, самопроектирование, профессиональное развитие.*

Summary. *The article reviews the main approaches to creating a training program of self-futuring of the students. The tasks and the choice of methods for working with students in the training are analyzed.*

УДК 159.923:378:371.83

Н.О. ЯЦЮК

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме. *Стаття присвячена проблемі студентського самоврядування як чинника професійного становлення майбутніх психологів. Проаналізовано умови розвитку цієї форми активності у сучасному суспільстві. Окреслено напрямки психолого-педогічного супроводу студентського самоврядування.*

Ключові слова: *професійне становлення психолога, особистісна та професійна самореалізація, студентське самоврядування.*

Постановка проблеми. Необхідність послідовних перетворень у системі вищої освіти України визнається і спонукається, з одного боку, політичною волею, а з іншого, тими спонтанними процесами, що відбуваються у сучасному суспільстві. Однією з основних декларацій реформ освіти і водночас об'єктивною потребою є її гуманізація. Конституція України проголошує спрямованість освіти на людину як найвищу цінність, тому природним та необхідним є акцент у навчально-виховному процесі вищої школи на проблемі становлення окремої особистості. Як показано у філософських та соціологічних дослідженнях, можливість реалізації особистістю свого потенціалу є критерієм не лише її індивідуального розвитку, але й показником гармонійного розвитку суспільства. Від ефективності самореалізації окремих особистостей залежить оптимальність розвитку суспільства.

Дієвість потреби у особистісній та професійній самореалізації залежить від багатьох чинників, проте суттєво визначається умовами навчання та виховання. Одна з вимог до сучасномого освітнього процесу - акцент не на навчанні предметним знанням, а на особистості суб'єктів навчальної діяльності. При цьому залученість до діяльності, ініціативність у ній, задоволеність її результатами забезпечують переживання осмисленості, значущості процесу, виступають основою для наступного самовдосконалення та самореалізації. І навпаки, переживання відчуженості, пасивності та незадоволеності призводить до уникання діяльності. Тому студентське самоврядування у вищому закладі освіти є тією сферою діяльності, де створюються найкращі умови для розвитку суб'єктного ставлення до майбутньої професії та життя в цілому.

Метою статті є аналіз студентського самоврядування як чинника професійного становлення майбутніх психологів та умов розвитку цієї форми активності у сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Природною домінантою психічної реальності студентсва є спрямованість у майбутнє, зокрема, на майбутню професійну діяльність. В усі часи студентсво вирізнялося найвищою соціальною активністю. Це зумовлює необхідність ставлення до кожного студента як до суб'єкта освітнього процесу, який активно і самостійно організовує свою навчально-професійну діяльність.

Методологічні засади ставлення до життя в цілому та до професійної діяльності як до проекту пов'язані з дослідженнями С.Л.Рубінштейна. У його концепції людини як суб'єкта життя підкреслюється винятково людська здатність рефлексувати, проектувати життя, що є його сутнісними ознаками. «Життя – це процес, у якому об'єктивно бере участь сама людина. Основний критерій її ставлення до життя - вибудовування у собі та інших нових, усе більш досконалих, внутрішніх, а не тільки зовнішніх форм суспільного життя та людських стосунків» [5]. Саме умови самоврядування дозволяють студенту відчути себе джерелом активності, бути включеним та захопленим діяльністю, виконувати її не тому, що це потрібно, а тому, що це цікаво і хочеться робити.

Питанням професійного становлення психолога у процесі навчання у вищій школі присвячено чимало досліджень. У новітніх концепціях підготовки фахівців-психологів наголошується, що їхня професійна придатність не зводиться лише до рівня академічної підготовки. Важливим результатом освіти психолога є сформований «психологічний світогляд». За визначенням В.Г.Панка, він «включає в себе і знання умов професійної діяльності людини та її психологічних аспектів, зануреність у практичну проблематику, орієнтацію на реконструкцію та розв'язання психологічних проблем людей, уміння

аналізувати поведінку інших та робити практично значущі висновки» [4]. Необхідною умовою професійного становлення психологів є усвідомлення ними потреби у зміні та перетворенні власного внітрішнього світу та пошуку можливостей самоздійснення у професійній діяльності. Таким чином, підготовка студента-психолога повинна спрямовуватися на їхній особистісний розвиток як суб'єкта власного життя та професійного буття.

Аналіз професійної підготовки психологів у сучасних освітніх закладах показує, що у процесі освіти кожен студент має можливість досліджувати та вивчати себе як особистість і як фахівця у сфері теоретичної та практичної психології. Поєднання класичних академічних та сучасних активних форм навчання дозволяє майбутнім психологам усвідомлювати власні професійно значущі якості, формувати відповідне ставлення до себе, розвивати емпатійні та рефлексивні якості, переживати відповідність реального образу Я ідеальному, формувати уявлення про себе як про кваліфікованого та успішного фахівця. Усі ці моменти є феноменами професійного світогляду психолога, що включає усвідомлення себе як суб'єкта життя, професійної діяльності та спілкування з оточуючими.

Особистість як суб'єкт організує та структурує своє життя, регулює його хід, обирає та здійснює обраний напрямок. Вищі особистісні досягнення – свідомість, активність, зрілість тощо – виконують функції організації, регуляції, забезпечення цілісності її життєвого шляху, суб'єктом якого вона стає у міру свого розвитку. Тому окрім зазначених форм підготовки психологів важливу роль відіграє участь студентів у самоврядуванні, оскільки це дозволяє відчути та усвідомити сееб як джерело активності, переживати свою причетнсть та ініціювання та реалізації суспільно важливих змін.

Процес підготовки психологів не може розглядатися поза проблемами діяльності психологічних служб, у межах яких переважно працюватимуть майбутні фахівці. Аналіз різних моделей діяльності психологічних служб, зокрема у системі освіти, показує, що усі діючі варіанти («педагого-центрований», «центрований на дитині», «психолого-центрований», «комунікативний») мають певні суперечності та недоліки [3]. Така ситуація вимагає від психологів, як підкреслює П.В.Лушин, здатності бути толерантним до невизначеності [3]. Розвиваючи цю думку, можна сказати, що вимоги до фахівця сучасної психологічної служби є неоднозначними: з одного боку, психолог повинен сприяти інтересам та благополуччю усіх суб'єктів освітнього процесу, а з іншого – покликаний відстоювати власні професійні інтереси. Діяльність психолога у таких умовах вимагає від нього здатності формулювати цілі та завдання своєї діяльності, керуючись нормативними положеннями про роботу психологічних служб як певною основою, але при цьому головним регулятором його діяльності є власна, авторська концепція діяльності. Можливість формулювання такої концепції для самого себе та реалізаціїї її у діяльності залежить від здатності майбутнього фахівця відчувати себе спроможним зумовлювати зміни у собі та своєму житті, а відтак і довкола себе.

Таким чином, глобальні соціальні процеси та умови майбутньої професійної діяльності студентів-психологів вимагають не тільки відповідної професійної компетентності та особистіних якостей, але й здатності усвідомлювати можливості визначення власного життєвого шляху та впливу на оточення. Однією з умов, що можуть сприяти розвиткові таких можливостей є, на нашу думку, участь у студентському самоврядуванні.

Теоретичні та прикладні питання студентського самоврядування практично не висвітлені у психолого-педагогічній літертурі. У педагоічних джерелах переважно досліджуються питання супроводу учнівського самоврядування. Тому розробка теоретичних та організаційних основ самоврядування, що сприятиме професійному становленню студентів у вищій школі, є, на наш погляд, актуальною проблемою.

Студентське самоврядування – це форма участі студентів у діяльності вищого закладу освіти, що дозволяє бути суб'єктами у прийнятті рішень, які стосуються життя закладу. В цілому джерела самоуправління – у рівні соціальної активності, у демократичних традиціях суспільства, у балансі особистого та суспільного, у ствердженні гуманістичних цінностей. У зв'язку з цим можна говорити про труднощі у реалізації потенціалу студентського самоврядування. Ці перешкоди стосуються об'єктивних умов життя у пострадянському суспільстві і послаблюють прагнення до активної реалізації себе. Насамперед, це досліджуваний соціологами феномен «соціальної безпорадності», який полягає у нездатності брати на себе відповідальність, навіть за власне життя. Відповідальність розуміють як здатність передбачати результати своїх дій, автономно регулювати їх. С.Л.Рубінштейн визначає відповідальність як найглибше, рівне самому життю почуття серйозності, як можливість усвідомити не тільки наслідки, але й відповідальність за усе згаяне, не здійснене [1]. Вважаємо, що участь студентів у самоврядуванні сприятиме розвитку як індивідуальної відповідальності, так і відповідальності за спільну справу.

Становлення студентського самоврядування відбувається в умовах збереження централізованого спілкування, що є властивим для усіх сфер суспільного життя: спілкування здійснюється у формі «наказ – звіт». Така ситуація не сприяє розвиткові ініціативи та відповідальності у студентів. За Т.Адорно, авторитарна етика породжує певний тип особистості, яка готова як пригнічувати, так і сама бути об'єктом пригнічення [2]. Безумовно, це не узгоджується з професійною позицією психолога. Натомість супровід становлення студентського самоврядування вимагає створення атмосфери максимальної діалогічності, коли кожне слово співрозмовника є предметом уваги, коли сам співрозмовник розглядається власне як партнер, суб'єкт освітнього процесу, а не як «педагогічний матеріал». Це питання рефлексивного ставлення викладачів до стилю педагогічної діяльності та спілкування зі студентами.

Серед соціальних наслідків радянського минулого виділяють також депрофесіоналізацію, коли становище, оплата праці, можиливість кар'єрного зростання залежать далеко не завжди від професійної компетентності людини. Така ситуація знецінює освіту, а результати самореалізації та успішність особистості не пов'язуються зі здібностями та докладеними зусиллями. Депрофесіоналізація тягне за собою невизначеність статусно-престижних критеріїв взаємодії людей, а також соціальну нетерпимість у ставленні до успіхів інших людей. Досягнення та кар'єрне зростання схильні пов'язувати не зі здібностями людини, а з впливосвістю її зв'язків, причетністю до певних кіл тощо [6]. Участь у студентському самоврядуванні дозволяє відчути себе успішним, пов'язати статусно-рольові характеристики з компетентністю.

На рівні соціальних стереотипів також існує уявлення, що самореалізація у професійній та особистісній сферах можлива тільки через боротьбу, через досягнення будь-якою ціною (як наприклад, битва за урожай). Натомість більш прийнятною є коеволюційна стратегія самореалізації, що передбачає цілісність розвитку суб'єкта та його оточення. У контексті проблеми студентського самоврядування коеволюційні процеси можливі, починаючи з мікрорівня (особистості, студентського колективу). При цьому важливу роль відіграє невпорядкованість, свобода волі, що призводить до змін на макрорівні (у суспільстві). Таким чином, в умовах участі у самоврядуванні студенти мають можливість переживати свою причетність до змін цілого на противагу почуттю безпорадності перед обставинами.

Зазначені умови діяльності самоврядування зумовлюють необхідність стимулювання, підтримки, психолого-педагогічного та організаційного супроводу цієї форми активності студентів. Це передбачає кілька напрямків роботи.

Організаційна діяльність спрямована на практичну реалізацію професійно-орієнтованої моделі студентського самоврядування. Тут важлива рол належить просвітницькій роботі, у якій беруть участь як викладачі, адміністрація вузу, так і діючі учасники студактиву. Залучення максимально можливої кількості студентів до обговорення таких питань повинно забезпечити формування концепції (проекту, моделі) студентського самоврядування. Така концепція передбачає, що самоврядування розглядається не як окремі формальні моменти участі студентів у житті вузу, а як суттєвий чинник становлення конкурентоспроможного фахівця. У концепції можуть бути сформульовані вимоги до сучасного професіонала, визначені шляхи та засоби їх підготовки, зміст діяльності самоврядування (мета, завдання, структура), обгрунтовані можливості самоврядування у становленні професіонала.

Методична діяльність у процесі психолого-педагогічного супроводу студентського самоврядування передбачає аналіз та узагальнення досвіду роботи самоврядування, його ролі у професійному становленні психолога, залучення студентів до соціально значущої діяльності, сприяння особистісному та професійному саморозвитку. Однією з форм методичної діяльності може бути, наприклад, діяльність Школи студентського активу.

Інформаційна складова супроводу може реалізовуватися через підтримку діяльності електронних ресурсів, які інформуватимуть про діяльність студентського самоврядування, про ті можливості, які воно створює для професійного розвитку студентів.

Самоврядування неможливе без самоаналізу, самокритики, відповідної самокорекції. Аналітична діяльність у процесі підримки студентського самоврядування передбачає дослідження впливу такої активності на професійне становлення психологів. Результати таких досліджень можуть використовуватися для удосконалення системи студентського самоврядування.

Висновки. Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює перегляд класичних основ освіти з її авторитарним стилем взаємин. Особистість, що навчається у таких умовах, матиме труднощі у реалізації свого потенціалу. Натомість переживання та усвідомлення себе як суб'єкта освітнього процесу, можливості впливу на життя та навчання у закладі освіти є умовами розвитку суб'єктного ставлення до власного життя. Саме такий спосіб ставлення до життя забезпечує можливості професійної конкурентоспроможності майбутнього психолога. Однією з форм розвитку суб'єктного ставлення до життя є участь студентів у діяльності самоврядування. Професійно-орієнтоване студентське самоврядування потребує розробки теоретичних та методичних засад його діяльності. Можливі напрямки психолого-педагогічного супроводу студентського самоврядування представлені у цій статті. Наступні досліження повинні бути спрямовані на конкретизацію моделі супроводу самоврядування та її експериментальну перевірку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова–Славская К.А. Философско-психологическая концепція С.Л.Рубиштейна: к 100-летию со дня рождения / К.А. Альбуханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248с.
2. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М.: Серебряные нити, 2001.
3. Лушин П.В. Толерантность и модели психологической службы в существующей образовательной системе: экопсихологическая перспектива / П.В. Лушин // Практична психологія та соціальна робота - №6 – 2005 – С.1 – 3.
4. Панок В.Г.Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота - №4 – 1998 – С.5 – 7.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Издательство АПН СССр, 1957. – 328с.
6. Сандыга О.И. Гуманистическая позиция личности профессионала: синергетический поход / О.И. Сандыга // Философские проблемы гуманитаризации высшего образования: Сб. статей по матеріалам 2-й международной научно-практической конференции. – Сумы – Бердянск, 25-27 июня 2002. – С.178 -181.

Резюме. Статья посвящается проблеме студенческого самоуправления как фактора професионального развития будущих психологов.

Ключевые слова: личностная и профессиональная самореализация, студенческое самуправление.

УДК 378.06-057.875(045)

І.П.ЯЩУК

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Резюме. *Розглядаються особливості формування соціальної компетентності студентської молоді в сучасних умовах. Дана характеристика складових соціальної компетентності молоді.*

Ключові слова: *студентська молодь, соціальна компетентність, соціальна роль, критерії соціальної компетентності.*

Постановка проблеми. Проблеми формування компетентностей студентської молоді стають предметом обговорення та дослідження як вітчизняних так і зарубіжних науковців, педагогічної громадськості. Значне місце приділяється цим питанням ЮНЕСКО. Зокрема, під час розгляду проблем освіти XXI століття у своїй доповіді «Освіта: приховані скарби» Жак Делор визначив провідні, глобальні компетентності, при цьому сформулювавши «чотири стовпи», на яких основується та розвивається освіта: «навчитися пізнавати, навчитися діяти, навчитися жити разом, навчитися жити». При цьому однією з найважливіших, провідних компетентностей є соціальна, яка відображує рівень взаємодії особистості та суспільства, сприяє визначенню особистісних орієнтирів, здобуттю відповідного соціального статусу, реалізації власних соціальних здібностей. Проблеми формування соціальної компетентності студентської молоді – мета не лише самої студентської молоді, а й навчальної установи, родини, суспільства.

Аналіз публікацій з проблеми. Аналіз успішного оволодіння рольовою компетентністю молоді, проблеми визначення соціальних ролей досліджені П.Горностаєм. Сутності, ознакам компетентності присвячені наукові розвідки та напрацювання І.Кона, І.Мартинюка, Н.Соболєвої, П.Смирнова, Ю.Платонова, Н.Білоцерківець, Р.Лінтон, Р.Мертон, Дж.Мід, В.Цветков, Т.Парсонс, В.Шахрай присвятили наукові публікації особливостям взаємодії особистості і суспільства.

Серед дослідників немає усталеного погляду щодо структури, особливостей формування соціальної компетентності. Однак, значна кількість публікацій засвідчує наявність стійкого інтересу дослідників до даної проблеми та актуальності її розгляду.

Цілі статті: з'ясувати значення оволодіння особистістю соціальними ролями як механізмом ефективної її взаємодії з суспільством та визначити критерії якісного виконання соціальних ролей, що свідчить про соціальну компетентність особистості.

В.Басова визначила соціальну компетентність як «інтериоризованої особистості соціальний досвід, адекватний визначеній соціальній системі, який забезпечує людині можливості для успішної соціалізації» [1,112]. Для того, щоб сформувати соціальну компетентність студентської молоді, у неї має бути сформований комплекс психологічних, правових, етичних, культурних, соціально-економічних знань, що дозволяє усвідомлено вибирати способи розв'язання соціальних проблем, вибору власного соціального вибору в тій чи іншій ситуації.

С.Макаров вважає, що зміст соціальної компетентності складають взаємозв'язки знань, вмінь, навичок та досвіду. В особистісному аспекті компетентність є якістю, в якій, при усій цілісності, можна виявити окремі компоненти: 1) мотиваційно-особистісний компонент; 2) когнітивний компонент; 3) операційний компонент.

Соціальна обізнаність є основою формування соціального досвіду, який дозволяє людям активно співіснувати в суспільстві, з одного боку, задовольняючи власні потреби життєдіяльності, з іншої – здійснювати певний вплив на соціальне оточення.

У процесі формування соціальної грамотності відбувається набуття ціннісних орієнтацій, моральних норм та еталонів суспільної поведінки, формування відношення до себе та оточуючого світу.

Соціальна компетентність – це сукупність духовних, моральних цінностей та установок особистості, а також знання проблем соціальних взаємостосунків та вміння обґрунтовано здійснювати свій соціальний вибір при розв'язанні проблемних ситуацій.

Визначаючи ознаки соціальної компетентності, варто звернути увагу на думку П.Смирнова про важливість гармонійного виконання певної ролі, коли особистістю засвоєні і рольові цінності, і майстерність, і повноваження. Відсутність хоча б одного з цих компонентів призводить до рольової деформації. Водночас стрижнем рольової поведінки є цінності. "Цінності – найбільш значимий і стійкий елемент соціальної ролі…Будь-яка роль існує до тих пір, допоки існує цінність, в ім'я якої вона виконується" [3, с. 100]. Але рольові цінності можуть вступати у протиріччя між собою, адже у кожної ролі є своя головна цінність, і тоді виникає ситуація рольового конфлікту. Вміння передбачити ці конфлікти, є ознакою рольової, а отже – соціальної компетентності.

Виходячи з твердження І.Кона, що "проблема особистості як громадянина, як суб'єкта спілкування може розглядатися на двох різних, але тісно пов'язаних один з одним рівнях: 1) в масштабах цілого суспільства (макрорівень) і 2) в масштабах малої групи, деякого конкретного колективу (мікрорівень)" [4,232], рольову компетентність потрібно розглядати на різних рівнях зв'язків особистості і соціуму – на рівні "особистість – суспільство", на якому особистість виконує роль громадянина; на рівні "особистість – мала група", коли людина виступає в ролі працівника, учня, члена сім'ї; на рівні "особистість – особистість", в межах якого основною соціальною роллю є роль друга, товариша. Це вимагає комплексної соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на ефективне засвоєння підлітками та старшокласниками палітри соціальних ролей, використання для цього можливостей школи, сім'ї, громади.

Соціальна компетентність полягає втому, що студентська молодь, реалізуючи соціальні ролі, виступаючи як учасник політичних процесів, володіє певними політичними знаннями; є суб'єктом права та об'єктом правового впливу, орієнтується у правових питаннях; будучи членом родини, знає обов'язки, питання культури сучасної сім'ї.

Завдання формування соціальної компетентності передбачає оволодіння знаннями про соціальну дійсність, про способи розв'язання соціальних проблем, про способи взаємодії між людьми.

В якості основних напрямів розв'язання цього завдання можна виділити наступні: формування у молоді базових правових, політичних психологічних, та інших знань, необхідних для реалізації себе як члена суспільства та громадянина; знання про можливі варіанти соціального вибору; формування прогностичної готовності до оцінки можливих наслідків своєї соціальної діяльності.

Функції, які можуть забезпечити розв'язання цього завдання будуть наступні: функція актуалізації соціальних проблем – комплекс педагогічних дій, спрямованих на формування потреб; когнітивна функція – оволодіння молодими людьми інформацією для прийняття рішень у процесі взаємодії з людьми; проективна функція – розробка проектів розв'язання тієї чи іншої соціальної проблеми в залежності від ціннісних орієнтацій та екзистенційного вибору кожної людини.

Людина, потрапляючи в різноманітні життєві ситуації, проявляє накопичений рівень соціальної компетентності та розвиває його. Оволодіваючи істинами соціальних взаємостосунків, молода людина долає кілька стадій: репродуктивну – відтворення комплексу духовно-моральних цінностей, зразків взаємодії з іншими людьми; адаптивну – мобілізація гуманітарного досвіду при розв'язанні ситуації; коректуючу – оволодіння ціннісними нормами розв'язання ситуації, вироблення стратегії поведінки; діяльнісну – закріплення ціннісних норм, які виникли при розв'язанні ситуації, намагання вплинути на ситуацію.

Психологічною основою формування соціальної компетентності студентської молоді є задоволення потреб особистості в самопізнанні, самоствердженні, самопрояві, безпеки, самореалізації, в процесі чого відбувається набуття особистістю соціального досвіду.

В наукових працях існують різноманітні класифікації соціальних проблем, готовність до розв'язання яких формується в студентської молоді.

Нам імпонує класифікація, яка розглядає три групи соціальних проблем: соціально-політичні, соціально-економічні, духовно-моральні. Кожна з цих груп має множину варіантів поведінки людини.

Мета формування соціально-політичної компетентності – підготовка молодих людей до усвідомленого, відповідального життя в демократичному суспільстві, формування в студентської молоді якостей та готовності до їхнього прояву в різноманітних галузях життя.

Соціально-політична компетентність формується як в процесі навчання так і в позанавчальній діяльності студентів.

Позитивним при цьому є активізація та використання різноманітних форм діалогового спілкування зі студентською молоддю, які включають: розробку власних проектів, ділові ігри, дискусії, які відображають соціально-політичні протиріччя в розвитку суспільства, в ході яких молодь навчається конструктивному розв'язанню проблем; імітування різноманітних соціальних ролей.

З метою формування соціально-економічної компетентності в молоді проявляється формування їхньої готовності до економічних взаємостосунків у виробництві, побуті тощо.

Основними напрямами педагогічної діяльності з формування соціально-економічних знань є: оволодіння студентської молоді спеціальними соціальними знаннями (економічними, юридичними, психологічними); включення молодих людей у розв'язання соціальних проблем; стимулювання соціального самоаналізу.

Професійне самовизначення є результатом формування соціально-економічної компетентності та передбачає входження молодої людини в галузь певної трудової діяльності. Важливим засобом професійного самовизначення є професійна орієнтація.

Духовно-моральний компонент соціальної компетентності передбачає формування моральних позицій, відношень до людей, себе, суспільства… Основним регулятором при цьому є моральні норми та принципи, які інтеріоризовані та визначають поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях.

До завдань формування моральної компетентності необхідно віднести: збагачення емоційного світу молоді моральними почуттями; озброєння молоді знаннями про мораль, розкриття її сутності; систематичне накопичення та збагачення досвіду морального досвіду молоді шляхом організації їхньої практичної діяльності, взаємостосунки в колективі, з викладачами, батьками, друзями; організацію морального самовиховання молоді.

Формування моральної компетентності забезпечується цілеспрямованою діяльністю на поширення знань про морально-етичні норми, актуалізацію всіх джерел морального досвіду молоді, оптимальне співвідношення форм практичної діяльності.

Висновки. Проблема формування та розвитку соціальної компетентності студентської молоді є однією з пріоритетних у сучасній педагогіці. Надзвичайно важливими при цьому є ефективне засвоєння соціальних ролей молоддю, якісна реалізація ними відповідних їхньому віку соціальних функцій, що свідчитиме про сформованість у них соціальної компетентності. Рівень розвитку соціальної компетентності визначають такі критерії: вміння індивіда вибирати соціальну роль згідно з індивідуально-психологічними особливостями та соціальними налаштуваннями; рольова варіативність; динаміка оволодіння соціальними ролями; гармонійність виконання соціальної ролі; вміння запобігати конфліктам та вміння їх вирішувати, якщо вони виникли; глибина виконання ролі, рівень її інтерналізації; рольова гнучкість; ступінь самореалізації особистості на основі виконання соціальної ролі.

Формування та розвиток у студентської молоді соціальної компетентності сприятиме гармонійному функціонуванню соціуму, в якому кожна особистість зможе досягти щонайповнішої самореалізації.

Перспективи подальших наукових розвідок. На сьогодні не склалася вітчизняна міждисциплінарна наукова школа соціальної компетентності; в теорії та практиці не існує адаптованих методик для визначення структури, рівня сформованості соціальної компетентності різних соціальних груп. Можемо констатувати, що теоретичні надбання пошуку моделей структури та змісту соціальної компетентності ще не знайшли виходу в усталених практичних напрацюваннях. Існує необхідність подальшого дослідження структури та змісту соціальної компетентності, розробці практичних методик виявлення рівня її сформованості різних соціальних, вікових груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горностай П.П. Рольова компетентність і адаптивність особистості / П.П.Горностай // Гімназія на зламі століть : практико-зорієнтов. посібник. – К., 1999. – С. 116-123.
2. Горностай П.П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості / П.П.Горностай // Психологічні перспективи. – 2004. – Вип. 6. – С. 23-25.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 109 с.
4. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М. : Издательство политической литературы, 1967. – 383 с.
5. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения : учебное пособие / Ю.П. Платонов. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
6. Смирнов П.И. Социология личности : учебное пособие / П.И.Платонов. – СПб. : Социологическое общество им. М.М.Ковалевского, 2001. – 380 с.
7. Соціологія : навчальний посібник / за ред. С.О.Макеєва. – 3-тє вид., стер. – К. : Знання, КОО, 2005. – 455 с.
8. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя / М. Сметанський // Рідна шк. – 1995. – № 5. – С. 26–28.
9. Ушамирская Г.Ф. Интернализация социальных ролей учащейся и студенческой молодёжи / Г.Ф.Ушамирская. – Волгоград, 2002. – 170 с.
10. Ящук І. Пошуки нових підходів до виховання студентів / І. Ящук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Серія : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2006. – Вип. 295. – С. 203–213.
11. Ящук І. П. Теоретичні засади процесу проектування самореалізації особистості в умовах виховного процесу вищого навчального закладу / І. П. Ящук // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. – С. 453–460.

Резюме. *Рассматриваются особенности формирования социальной компетентности студенческой молодежи в современных условиях. Охарактеризованы составляющие социальной компетентности молодежи.*

Ключевые слова: *студенческая молодёжь, социальная компетентность, социальная роль, критерии социальной компетенции.*

Summary. *The peculiarities of formation of social competence of students in modern conditions are studied. This characteristic of components of social competence of young people is given.*

ДОРОБКИ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

УДК 159.922.1-053.6 **І.В. БЕЛЬСЬКА**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Резюме. *В статті розглядаються особливості розуміння гендерної дентифікації у підлітковому віці , як усвідомлення і переживання підлітком своєї статевої приналежності, що передбачає наявність уявлень про значущі якості особистості чоловіка та жінки.*

Ключові слова: *ідентифікація, гендер, гендерна роль, гендерна ідентичність, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. Сучасна психологічна наука традиційно розглядає процес формування особистості через призму включення її в систему суспільних стосунків, взаємодію з іншими людьми і групами в процесі спільної діяльності, навчання і виховання. Однак лишається не повністю з'ясований процес формування статевої самосвідомості індивіда, а також і те, як дані фактори впливають на представників конкретної статі та взаємодію між ними, особливо на рівні індивідуальної свідомості.

Проблемі гендерних відмінностей в останній час приділяється багато уваги – їй присвячуються і етнографічні, і кроскультурні, і сексологічні дослідження, а також дослідження психологічних відмінностей між статями.

Гендерна ідентичність - це аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі (І. С. Клецина). Гендерна ідентичність - усвідомлення особистістю свого зв'язку з культурними визначеннями мужності і жіночності (О. А. Вороніна); приналежності до тієї або іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (Є.Ю. Терешенкова, Н. К. Радіна). Іноді в поняття гендерної ідентичності включають аспект, пов'язаний з психосексуальним розвитком і формуванням сексуальних переваг (Дж. Гангнон, Б. Хендерсон).

Однак найбільш загальне визначення гендерної ідентичності пов'язано з тим, що її розуміють як результат ототожнення особистістю себе з певною статтю, ставлення до себе як до представника певної статі, освоєння відповідних йому форм поведінки і формування особистісних характеристик (Т. В. Бендас, Е.А . Здравомислова, А. А. Тьомкіна). При всьому різноманітті компонентів, які можуть бути включені в структуру гендерної ідентичності, найбільш часто повторюваними є два компоненти: біологічна стать (чоловік / жінка) і маскулінність / фемінність як конструкти культури і інтеріоризовані психологічні риси (О. А. Вороніна, Є. Здравомислова, В. В. Знаков, В. А. Лабунська, Н. І. Ловцова, Л. Н. Ожігова, Н. Пушкарьова, Дж. Скотт, А. Тьомкіна, Р. Хоф).

Складність вивчення особливостей маскулінності / фемінності підлітків, як, втім, і інших компонентів гендерної ідентичності особистості, пов'язана з тим, що існуючі раніше традиційні зразки маскулінності / фемінності в сучасних умовах багато в чому змінилися і продовжують змінюватися. Це створює серйозні труднощі для підлітка, що намагається інтегрувати в особистості різні соціальні ролі, зразки поведінки і риси. Підліток, вибудовуючи власну картину світу, свій новий образ-Я, не обмежується пасивним засвоєнням гендерних норм і ролей, а прагне самостійно й активно осмислювати і формувати свою гендерну ідентичність (І. Гофман, Є. А. Здравомислова, К. Зіммерман, А. В. Кириліна, Дж. Лорбер, А. А. Тьомкіна, Д. Уест, С. Фаррел). Звідси виникає проблема дослідження, пов'язана з тим, що недостатньо вивчено взаємозв'язок особистісних особливостей підлітків і гендерної ідентичності особистості.

Метою статті є теоретичне та експериментальне дослідження засвоєння підлітками понять «фемінність» та «маскулінність».

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерні стереотипи – це один із видів соціальних стереотипів, що являють собою відносно стійкі, нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові властивості представників чоловічої та жіночої статі, які склалися в результаті узагальнення, генерелізації, схематизації людського досвіду і уявлень про статеві особливості чоловіків і жінок, поширених у суспільстві. Можна сказати, що статево-рольові стереотипи є одним із різновидів перетвореної форми суспільних відносин, а саме їх персоніфікацію у вигляді образів жіночості (фемінності) і мужності (маскулінності).

Найпростіша модель маскулінності-фемінності побудована за альтернативним принципом «або-або». В ній чоловіча роль асоціюється із силою, енергійністю, грубістю, агресивністю та ін., а жіноча – з слабкістю, пасивністю, ніжністю, миролюбством, емоційністю.

У канонічних культурах ця модель була невід'ємним правилом, а виключення якщо й були, то лише підтверджували його. Згодом, коли статевий розподіл праці перестав бути головним принципом організації суспільства, коло виключень із правил розширилось. Реальна модель маскулінності-фемінності набула рис континуальності, яка передбачає, що чоловік може бути сильним і енергійним, при цьому не обов'язково потрібно йому бути грубим та агресивним, а жіноча ніжність – не обов'язково пасивна. Такі якості особистості як жіночість і мужність, є дуже важливими для нормальної життєдіяльності людини.

Усвідомлення людиною своєї належності до чоловічої чи жіночої статі і ототожнення себе з її типовими представниками значною мірою визначає зміст поведінки, спосіб життя, а також формування особистісних якостей людини. Процес і результат набуття індивідом психологічних властивостей і поведінки, які характерні для чоловіка або жінки, є статеворольовою соціалізацією. Особистість формується завжди як представник певної статі.

Проте статеворольові стереотипи можуть бути хибними, занадто узагальненими, неточними і резистентними до нової інформації. В цьому випадку вони виконуватимуть консервативну і навіть шкідливу роль, формуючи у людей хибне знання і деформуючи міжособистісну діяльність.

Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує засновану за ознакою статі соціальну структуру. Втілюючи в своїх діях очікування, які пов'язані з їх гендерним статусом, індивіди констатують гендерні відмінності і одночасно обумовлені ними системи панування та володарювання.

Гендер конструюється через певну систему соціалізації, розподілу праці та існуючі в суспільній культурі норми, ролі, стереотипи. Вони в певній мірі визначають психологічні якості, здібності, види діяльності, професії людей в залежності від їх біологічної статі. При цьому гендерні ролі і норми не мають універсального змісту і значно розрізняються в різних суспільствах. В цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає зовсім не володіння певними природними якостями, а виконання певної ролі [5, с. 7].

Формування психічної статі відбувається в процесі соціалізації, тобто асиміляції та відтворенні певних нормативів та приписів поведінки, прийнятих у даному суспільстві щодо чоловіків та жінок.

Соціальні норми, які визначають функції та обов'язки статей називаються статевими ролями. Статева ідентичність є результатом засвоєння таких ролей. Категорії "статеві ролі" та "статева ідентичність" функціонують у процесі соціалізації в системі зворотних зв'язків, підкріплюючи одна одну. Статева ідентичність – це єдність усвідомлення статевої належності і відповідної їй поведінки [1, с. 5].

Поведінка, яка реалізує соціальні вимоги та приписи щодо чоловіків та жінок є статеворольовою. Дослідження статеворольової поведінки називаються також гендерними, вкладаючи в поняття "гендер" соціокультурний зміст [5, с. 18].

Поняття «гендер» охоплює проблеми статусу, самопочуття, самореалізації чоловіків і жінок в конкретному суспільстві, соціально-психологічних відмінностей, їхньої взаємодії у різних сферах людського буття.

Гендерна роль – це модель поведінки, яка визначається системою, яку індивід мусить засвоїти та відповідати їй, щоб його визнавали представником певної статі.

Статевими ролями називаються соціальні норми, які визначають те, чим повинні (чи не повинні) займатися чоловіки й жінки. Поведінку, яка реалізує ці нормативні сподівання чи орієнтована на них, називають статеворольовою поведінкою [4, с. 36].

Засвоєння гендерних норм відбувається у вигляді гендерно-рольової соціалізації або диференційної соціалізації через навчання певним поведінковим моделям, притаманним даному суспільству. Вперше поняття соціалізації з'явилося наприкінці XIX ст. в американській та французькій соціології і пов'язане з іменами Ф. Гіденгса і Г. Тарда. Типовим є визначення соціалізації як прийняття індивідом групових норм, цінностей вищого чи нижчого статусу, характерних для груп, членства в яких особистість домагається.

Гендерна соціалізація передбачає опанування певною системою диференціації статевих ролей (розподіл праці за ознакою статі, специфічні статево-рольові приписи, права та обов'язки чоловіків та жінок, шлюбно-родинні норми поведінки, стереотипи маскулінності/фемінності).

В. Є. Сорочинська, розглядаючи особливості статеворольової ідентифікації у підлітковому віці, зазначає, що побутує кілька припущень відносно психологічних механізмів статевої диференціації. Одні вчені вважають, що дитина несвідомо наслідує поведінку людей своєї статі, інші – що статева диференціація з'являється внаслідок заохочення дорослими поведінки дитини, яку вони поціновують, як відповідну до статі. Треті стверджують, що дитина, досягнувши статевої ідентичності, сама прагне поводити себе згідно зі своєю статтю. Наведені міркування не виключають, а, скоріше, доповнюють одне одного. Адже статеворольова диференціація забезпечується сумою факторів: наслідуванням осіб своєї статі, оволодінням особливостями поведінки в результаті научіння, прикладу дорослих, прагненням ствердитися у своїй статевій ролі. О. Васильченко вважає особливо актуальною проблемою ідентичності для пострадянського суспільства. Руйнація цілісної системи цінностей і порушення рівноваги у балансі між групами спричинили кризу ідентичності. Старі соціокультурні ідентифікації мають поступитися новим. Люди змушені шукати нові духовні орієнтири для усвідомлення свого місця у мінливому соціумі, зв'язків з державою і навколишнім середовищем.

До механізму гендерної ідентифікації в підліткових групах включається також принцип «ми» і «вони» (Г.М.Андреєва, Б.Ф. Поршнєв), завдяки якому виникає надзвичайно важливе для формування гендерної ідентичності почуття належності до своєї статі. В групах однолітків статеворольова поведінка стає одним з головних параметрів оцінки підлітка. Прагнення хлопчиків довести свою гендерну ідентичність виявляється у більшій стереотипізації їх поведінки.

Як зазначав Л. С. Виготський, ланкою, що пов'язує процеси спілкування та узагальнення, є значення. Поняття «значення» було одним із ключових у його теорії. Він описував це поняття як «єдність мислення та мови», «як єдність спілкування та узагальнення" та вважав, що метод дослідження відношення думки до слова не може бути іншим, ніж метод семантичного аналізу. В. Сухомлинський другим народженням людини вважав становлення її у підлітковому віці як чоловіка чи жінки: «Немає абстрактного підлітка, як часто звикли називати людину цього віку, є конкретна людська особистість – чоловік чи жінка, які народились на наших очах». Він підкреслював, що входження підлітка у соціальне середовище здійснюється через засвоєння статевих ролей та культуру шлюбно-сімейних взаємин, наслідування стосунків у батьківській сім'ї: «Усвідомлення того, що він такий же чоловік, як і його батько, є для хлопчика великим одкровенням. Він починає розглядати відносини батька і матері з нової точки зору, бачить у них те, чого не бачив раніше».

Результати сучасних наукових здобутків (М. Кле, Х. Ремшмідт, І. Кон, Т. Юфєрєва) з проблеми динаміки статевої поведінки та установок підлітків вказують на те, що сексуальність стає досягненням їх самосвідомості і включається в підлітковий досвід. Різні лінії аналізу засвідчують, що сексуальний досвід послідовно набувається підлітками протягом перехідного віку і будується під впливом змінних соціальних норм. Установки і сексуальна поведінка підлітків змінились в ході останнього десятиліття. На це вплинули не тільки явище акселерації але й нові соціальні нормативи суспільства. Особливо відчутні гендерні (статеві) відмінності у цих питаннях у дівчат, порівнюючи із хлопцями. У перших аутоеротична і гетеросексуальна активність помітно зросла. Цей процес підкріплюється ще й вимогами рівності статей, які широко

впроваджуються феміністським рухом у розвинутих країнах світу. Ідеї даного руху, завдяки засобам масової комунікації, відбиваються у свідомості сучасних підлітків у нашій країні.

Остаточне формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період. В підліткових групах механізм гендерної ідентифікації тісно пов'язаний з конформізмом та загальними особливостями спілкування підлітків. Тут створюються такі умови засвоєння гендерної ролі, коли гендерна поведінка диктується групою, до якої належить підліток. Ідентичність з групою набуває виключно великого значення для підлітка, який тепер може виявити істинно релігійне поклоніння перед прийнятими групою правилами і нормами. Тиск з боку однолітків набуває для підлітка неподоланності. Конформізм підлітків тим, що в механізм гендерної ідентифікації в умовах підліткової групи включається ряд факторів. По-перше, в підліткових групах до механізму гендерної ідентифікації включається принцип більшої схильності відповідати прикладові схожого на нас індивіда, ніж несхожого (Роберт Чалдіні), що є умовою більш ефективного засвоєння підлітками відповідних гендерних ролей. Прагнення відповідати стандартам групи однолітків є природною формою поведінки індивіда цього віку.

Головною особливістю формування гендерної ідентичності на підлітковій віковій стадії є те, що на цей період припадає формування зрілої, або досягнутої гендерної ідентичності (Е.Еріксон). Ця обставина стає вирішальною у подальшому формуванні гендерного типу особистості. Зрілу, або досягнуту гендерну ідентичність можна визначити як статус людини, яка на основі самостійного рішення й висновків досягла стабільного визначення себе як чоловіка або жінки, прийняла себе цілком через гендерну поведінку, яка відповідає її біологічній статі.

Проведене нами експериментальне дослідження показало, що практично єдиною сферою життєдіяльності, в якій формуються уявлення підлітків про образи чоловіків і жінок, є сфера взаємовідносин із протилежною статтю. Ці уявлення в кожному віці відображають окремі аспекти спілкування: у 6-му класі – сімейно-побутові взаємовідносини, у 8-му і особливо в 9-му класі – більш близькі їм відносини між юнаками і дівчатами, причому попередні уявлення не поглиблюються з віком, а замінюються іншими. Така зміна сфер спілкування має принципово важливе значення для формування психологічної статі.

У підлітків безпосередній життєвий досвід пов'язаний тільки лише з позицією дитини, і тому їх уявлення про мужність і жіночність – це, очевидно, просто засвоєння відповідних поглядів дорослих. Між тим відомо, що в цьому віці інтенсивно формується система міжстатевих взаємовідносин. Однак, як показують дані багатьох досліджень, уявлення підлітків про ідеальні якості чоловіків і жінок для цих взаємовідносин переважно пов'язані з поняттям товариськість без врахування статевої належності. Тому ідеальні уявлення про чоловіків і жінок і реальна поведінка підлітків, як хлопчиків так і дівчаток знаходяться ніби в різних планах. Відповідно, ідеал не виконує своєї регулятивної функції в якості образу поведінки.

У старших школярів основа для формування ідеальних уявлень про мужність і жіночність – значима для них сфера взаємовідносин з однолітками протилежної статі. Вона включає актуальні потреби, зв'язані із сексуальним розвитком, усвідомленням себе як людини певної статі. Ці уявлення про себе і про інших перевіряються на практиці, у безпосередній діяльності спілкування. Однак система певних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, тобто все, що відноситься до поняття «психологічна стать», формується в цьому віці тільки в названій сфері. Тому відносно старшого шкільного віку можна сказати, що це лише один із етапів формування психологічної статі, але ніяк не закінчення цього процесу.

Висновки. Гендерна ідентичність є аспектом самосвідомості особистості, пов'язаних з усвідомленням себе представником певної статі. Загальна Я-концепція, формуючись у підлітковому віці, пов'язана з набуттям почуття дорослості - відповідальності за свої вчинки, усвідомлення їх. У силу специфічності гендерної соціалізації для підлітків чоловічої і жіночої статі вона обумовлює відмінності проявів особистісних особливостей у підлітків з різними типами гендерної ідентичності.

Таким чином, характеристики образів-Я, рівень рефлексивності і рівень суб'єктивного контролю як особистісні особливості пов'язані з гендерною ідентичністю. Такі особистісні особливості, як відмінності у рівні вираженості характеристик між образом Я-реальне і образом Я-реальний (а) чоловік / жінка, а також образом-Я реальний (а) чоловік / жінка і Я-ідеальний (а) чоловік / жінка, а також рівень суб'єктивного контролю, по-різному проявляються у підлітків з різними типами гендерної ідентичності. Знання змісту і структури гендерних образів не тільки допомагає виявити ті сфери життєдіяльності, в яких, на думку підлітків, найбільш яскраво виступають особливості особистості чоловіків та жінок, але і вести мову про ступінь сформованості (в цьому відношенні) у них психологічної статі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т.В. Сексуальність у фокусі проблем статевої соціалізації особистості / Т.В. Говорун // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К., 1996 . - с. 27-35 .
2. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Учеб. пособие для вузов // М., 1996. – 347 с.
3. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 1997 . – Т.18. - №1. – с . 38-50 .
4. Приходько Ю.О. Біологічне та соціальне у статевій поведінці дитини / Ю.О. Приходько // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К., 1996. – с. 51-59.
5. Романова В.Г. Статеворольові стереотипи в процесі соціалізації: Наукові повідомлення / В.Г. Романова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №8. – с. 39-43.

Резюме. *В статье рассматриваются особенности понимания гендерной идентификации в подростковом возрасте, как осознание и переживание подростком своей половой принадлежности, которая предусматривает наличие представлений о значимых качествах личности мужчины и женщины.*

Ключевые слова: *идентификация, гендер, гендерная роль, гендерная идентичность, подростковый возраст.*

Summary. *In this article the features of understanding of gender authentication are examined in teens, as realization and experiencing of the sexual belonging that foresees the presence of ideas about the meaningful internalss of personality of man and woman a teenager.*

УДК 378.14:[371.68:004.7385] **М.О. БОГДЮК**

РОЛЬ ІНТЕРНЕТУ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

***Резюме**. У статті проаналізовано роль Інтернету у навчальній діяльності студентів, зокрема, зміст, форми, методи і засоби навчання, що забезпечують ширші можливості розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості. Обґрунтовано ефективність активізації пізнавальної діяльності в умовах глобальної інформатизації всіх сфер суспільного життя і, перш за все - сфери освіти.*

***Ключові слова:** гіпертекст, електронний ресурс, електронний підручник, інформаційні технології, мережа Інтернет, навчання, студенти, телеконференція, веб-форум.*

Постановка проблеми. На даний час науково-технічна революція висунула на передній план проблему впровадження інформаційних технологій в освітній процес. При цьому комп'ютеризація процесу навчання стикається з рядом проблем, які, з одного боку, пов'язані з невикористаними можливостями інформаційних технологій, а з іншої – невідповідністю структури традиційних навчальних курсів можливостям комп'ютера. Вирішення цих проблем вимагає зміни самих принципів побудови навчальних предметів, організації нового типу навчальної діяльності. Все це ставить перед вищою школою необхідність знаходити нові засоби і можливості підвищення ефективності навчального процесу, створювати дидактичні системи, які забезпечували б активізацію самостійної навчальної діяльності студентів за допомогою опанування сучасних освітніх технологій, у тому числі – інформаційних.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У теорії і в методиці освіти визначився стійкий інтерес до подальшої розробки прийомів активізації самостійної навчальної діяльності студентів у процесі опанування сучасних інформаційних технологій. Цією проблемою активно займалися і займаються А.А.Андрєєв [1], Ю.К.Бабанський, Ю.А.Бріскін [2], А.Я.Ваграменко, А.Г.Гейн, Г.С.Гершунський, А.П.Єршов, І.В.Роберт, Г.В.Стеценко [3], С.В.Титова [4], В.В.Угольков [5] та ін. Загальні проблеми, пов'язані з проектуванням нових педагогічних технологій, досліджувалися в роботах В.П.Беспалько, А.А.Вербицького, В.К.Дьяченко, В.В.Краєвського, І.Я. Лернера, Ю.С.Тюнникова.

Науковий інтерес до розробки технологій розумової ідентифікації роботи, а саме актуалізації, самоактуалізації і подальшої самореалізації біологічних та інтелектуальних програм проявляє професор М.Б.Рамазанов і його учні В.Н.Цатуров, Г.С.Малучиев, С.М. Азізова, З.М. Абдулаєва, Т.В. Коржова і ін. Проте, до цих пір не досить повно вивчена проблема впровадження і використання в освітньому процесі вузу сучасних інформаційних технологій для здійснення процесу самореалізації студентів, активізації їх пізнавальної діяльності в процесі освоєння ними професійних знань та умінь.

Отже, **предметом нашої наукової розвідки** є самореалізація студентів у освітньому просторі вузу через застосування сучасних інформаційних технологій.

Основне **завдання статті** полягає у тому, щоб з'ясувати роль Інтернету у навчальній діяльності студента.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з переглядом концепції української освіти та її модернізацією, основним завданням професійної освіти стає підготовка кваліфікованого працівника належного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного фахівця, який вільно володіє своєю професією та орієнтується у суміжних областях діяльності, що спроможний ефективно працювати за спеціальністю на рівні світових стандартів. У ідеалі, випускник вищого технічного навчального закладу має бути спроможним скласти конкуренцію спеціалістам за кордоном. Виняткову роль у досягненні цієї цілі відіграє розвиток умінь та навичок вільного володіння іноземною мовою як засобом повсякденного та ділового спілкування у рамках професійної діяльності. У свою чергу, вирішення поставленого завдання неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, яка планується, організується, контролюється та оцінюється.

У більшості випадків етапи планування, організації, контролю та оцінки самостійної діяльності студентів лягає на плечі викладача, який веде аудиторні заняття з дисципліни. Але такий підхід має як плюси, так і мінуси: з одного боку, самостійна робота студентів гармонійно включається в концепцію тієї чи іншої дисципліни, що дає змогу підвищити опанування матеріалу, з іншого боку, підвищене навантаження не завжди дозволяє викладачу всебічно та творчо підійти до розробки та організації даного блоку роботи студентів, до того ж, викладач не завжди спроможний охопити повний спектр нових форм роботи, у тому числі з використанням інформаційних технологій (через часовий фактор або нестачу необхідних у цій галузі навичок та вмінь). Досвід передових навчальних закладів України та Росії показує, що оптимальним варіантом забезпечення як навчального процесу в аудиторії, так і самостійної роботи є створення навчально-методичних центрів, що по мінімуму повинні містити методичне забезпечення з тих предметів, що вивчаються, комп'ютери та відповідне програмне забезпечення. Працівники таких центрів – методисти – професіонали з досвідом викладацької діяльності забезпечують необхідну консультативну, методичну та інформаційну допомогу. Таким чином, за допомогою таких центрів розпочинає роботу тандем "викладач-методист – студент" [1].

Функції методиста у таких центрах наступні:

- організація та координація самостійної роботи студентів в аудиторіях центра та комп'ютерному класі;
- аналіз виконаної роботи та надання результатів викладачу;
- участь у розробці методичного забезпечення для самостійної роботи студентів;
- надання консультативної допомоги студентам (наприклад, при реалізації проектної роботи) та викладачам (наприклад, при використанні інтернет-технологій).

Таким чином, частково знімаються проблеми, окреслені нами раніше: нестача часу, відсутність методичного забезпечення процесу самостійної роботи, недостатнє володіння комп'ютерними навичками (ця проблема може вирішуватися за рахунок організації курсів комп'ютерної грамотності).

Мультимедійні засоби та Інтернет у реалізації концепції самостійної роботи студентів дають змогу виконати декілька завдань:

1) оптимізувати процес навчання;
2) підвищити якість навчання;
3) інтенсифікувати процес вивчення іноземної мови;
4) надати можливість спілкування з носіями мови;

5) підвищити мотивацію до вивчення іноземних мов, що є найбільш актуальним для студентів немовних спеціальностей;

6) надати можливість одержувати свіжу інформацію та навчати навичкам її оцінки та аналізу.

Навчання з використанням інформаційних технологій, як стверджує С.В.Титова, первісно має більш індивідуальний характер, особливо при використанні інтерактивних можливостей та мультимедійних технологій. Крім цього, перевагами роботи студентів з комп'ютером є: наявність моментального зворотного зв'язку, великі можливості представлення мовного матеріалу, об'єктивна оцінка результатів студентів, активність студентів. Студент працює на персональному комп'ютері і має можливість контролювати свої дії. До того ж студенти потрапляють до умов більшого емоційного комфорту, тому що не мають негативного емоційного впливу від викладача або студентів [4].

Більше того, на думку Я.Кражка, саме автентичний веб-матеріал є для студентів найкращим джерелом знань про іншу країну, підвищує їх культурну обізнаність. "Використання інформаційних технологій надзвичайно підвищує соціокультурну обізнаність студентів, дозволяючи їм проникати в інші культури та спосіб життя, надаючи їм почуття, що увесь світ знаходиться у кінчиків їх пальців, тому що вони можуть подорожувати з однієї країни в іншу без матеріальних витрат та фізичних перешкод" [4].

До можливих видів самостійної роботи з використанням інформаційних технологій можна віднести:

1. Тренінги. Використання тренінгів допомагає розвивати професійні навички. Тренінги економлять час викладача.

2. Тести вхідного, проміжного та вихідного контролю знань студентів. Результати тестування вносяться в електронні протоколи, студенти та викладачі можуть ознайомитися з ними в будь-який час.

3. Проблемно-пошукові завдання на базі Інтернет-ресурсів. Для реалізації таких завдань студенти та викладачі використовують інформаційні та комунікаційні служби Інтернету, пошукові системи, каталоги та колекції посилань. Викладач формулює для студентів певну проблему чи ряд проблемних завдань та пропонує механізм для успішної реалізації конкретного завдання. В залежності від типу завдання технології вирішення проблеми можуть бути різними (з урахуванням рівня володіння мовою та навичками використання Інтернет та комп'ютера).

4. Творчі завдання (створення міні-презентацій за темами за вибором). Студентам пропонуються теми, за якими впродовж начального семестру вони готують презентації. Викладач надає консультативну допомогу щодо змісту, джерел інформації, оформлення та захисту роботи. Результатом є комп'ютерні презентації, виконані у Microsoft Power Point, з використанням текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації.

Таким чином, комп'ютерні технології допомагають викладачам та методистам навчальних центрів оптимізувати процес навчання, інтенсифікувати процес вивчення та дозволяють ефективно організувати самостійну роботу студентів [5]. Студенти повинні усвідомити можливість використовувати електронні засоби навчання у всесвітній мережі для підвищення своєї компетентності, удосконалення мовлення, поглиблення теоретичних знань, відпрацювання умінь і навичок.

У навчальну діяльність студентів входять аудиторні та позааудиторні заняття. Використовувати навчальну інформацію, розміщену в мережі Інтернет, доречно в усіх формах навчальної діяльності: лекціях, семінарських, практичних, індивідуальних заняттях. На заняттях студенти можуть відвідувати віртуальні лекції, працювати з електронними підручниками та посібниками з метою удосконалення знань в тій чи іншій галузі або здобувати нову інформацію, використовувати тестові програми для перевірки засвоєння вивченого матеріалу. При підготовці до практичних та семінарських занять студенти можуть використовувати електронні підручники, які розміщені в мережі, їх перевага у новому підході до структурування та представлення наукової інформації в електронному вигляді. Інформація у мережі Інтернет подається не лінійно, а за допомогою гіпертексту. Тобто використання гіперпосилань [2].

Готуючись до практичних, семінарських, контрольних занять студенти можуть користуватися електронними ресурсами бібліотек, не залишаючи приміщення, в якому вони працюють. Це прискорює пошук інформації: студентові немає потреби адаптуватися до нового приміщення, обстановки. Якщо потрібна література відсутня в електронному варіанті, то студенти можуть скористатися електронними каталогами, що прискорить роботу в бібліотеці, або замовити необхідне джерело через електронну пошту. Це дає змогу не прив'язуватись до географічного розташування міста або села і створює необмежені можливості доступу до будь-якої літератури. Такі форми роботи студент обов'язково повинен виконувати під час написання рефератів, курсових, дипломних, магістерських робіт. Необхідно зазначити, що для студентів сьогодні мережа Інтернет є замінником традиційної паперової книги. А застосування Інтернет-ресурсів значно економить час.

У навчальному процесі студенти можуть використовувати такі Інтернет-технології, як веб-форуми та телеконференції. Оскільки ці технології забезпечують синхронний обмін інформацією в реальному часі, вони мають низку переваг: простота спілкування (кожен з учасників телеконференції може висловлюватися і його репліка буде займати відповідне місце стосовно інших реплік учасників конференції); швидкість обміну інформацією; різноманітністю виражальних засобів (можливість, окрім текстової інформації, передавати картинки, аудіо і відео); необмеженість територіальними можливостями (студенти мають змогу спілкуватися з викладачами різних країн [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. На основі аналізу сучасного стану вузівської освіти, виявлена недостатня розробленість проблеми залучення студентів до інформаційних технологій і формування у них елементів комп'ютерної письменності, об'єктивні причини якої виражаються у відсутності програмних вимог, відповідних дидактичних матеріалів, методичних розробок та ін. Як вирішення проблеми, потрібна спеціально розроблена система, призначена для успішного оволодіння інформаційними технологіями і формування елементів комп'ютерної письменності. Цей освітній процес повинен змусити студентів інакше дивитися на світ, змінити стиль мислення як елементу загальної культури людини.

Випускник вузу повинен мати певну інформаційно-комп'ютерну освіту, що дасть йому додаткову соціально-економічну мобільність, можливість швидше орієнтуватися і перебудовуватися в інформаційній складовій своєї професійної діяльності. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі вузу дозволить підвищити його ефективність, а також рівень інтелектуального розвитку студентів. Це досягається за рахунок повнішого використання досягнень сучасної педагогічної науки, оптимізації навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності студентів, поліпшення вмісту вчення, всебічного обліку індивідуальних психофізіологічних характеристик та психологічного стану студентів. Неодмінною умовою є створення навчальних систем якісно нового рівня, що мають свої цілі, теоретичну базу, методику організації, функціонування і оцінки, здатних забезпечити сучасні вимоги соціального замовлення на підготовку сучасних професіоналів.

Отже, серед переваг використання мережі Інтернет у навчальному процесі студентів можна виділити:

- незалежність навчання від географічного положення університету та місць проживання студентів;
- швидкість знаходження навчального матеріалу та можливість його оперативної актуалізації;
- об'єктивізацію контролю знань;
- активізацію пізнавальної діяльності студентів.

Негативними факторами є неможливість перевірки достовірності деяких веб-ресурсів мережі Інтернет, тому що всю інформацію можуть вносити як компетентні особи, фахівці, так і люди, необізнані в цій галузі. Таким сумнівним джерелом є "Вікіпедія"(http://ru.wikipedia.org/wik). Тому важливою умовою для студентів є не запам'ятовування й відтворення інформації, а розвиток умінь систематизувати, аналізувати, зіставляти, оцінювати отриману інформацію з різних електронних ресурсів між собою та з паперовими носіями. Важливим стає виховання критичного ставлення до отриманої інформації з мережі Інтернет.

Таким чином, використання мережі Інтернет у навчальному процесі студентів має як позитивні, так і негативні наслідки. Від того, наскільки правильно навчиться студент використовувати освітні ресурси мережі, залежить його кваліфікація. Електронні підручники, посібники, словники, довідники, матеріали бібліотек слід використовувати, але не треба зловживати ними. Студент повинен систематизувати, аналізувати, зіставляти, оцінювати отриману інформацію з різних електронних ресурсів, і тільки в цьому випадку він стане кваліфікованим фахівцем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Средства новых информационных технологий в образовании: систематизация и тенденции развития / А.А.Андреев // Основы применения информационных технологий в учебном процессе Вузов. – М.: ВУ, 1995 г. с.43-48.
2. Бріскін Ю.А. Галузеві особливості Internet-освіти / Ю.А.Бріскін. –. Електронна стаття – [http://www.defes.lviv.ua/osvita_u.htm]
3. Стеценко Г.В. Проблеми упровадження веб-технологій у вищому педагогічному навчальному закладі / Г.В.Стеценко // Теоретичний та науково-методичний часопис "Вища освіта України". Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – К: Генезис, 2009 – №3 (додаток 1). – С.569-572.
4. Титова С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языкови / С.В.Титова – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 268 с.
5. Угольков В.В. Комьютерные технологии как средство обучения иностранному языку в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В.Угольков– М., 2004. – 18с.

Рзюме. *В статье проанализирована роль Интернета в учебной деятельности студентов, в частности, содержание, формы, методы и средства обучения, которые обеспечивают более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. Обоснована эффективность активизации познавательной деятельности в условиях глобальной информатизации всех сфер общественной жизни и, прежде всего, сферы образования.*

Ключевые слова: *гипертекст, электронный ресурс, электронный учебник, информационные технологии, сеть Интернет, обучение, студенты, телеконференция, веб-форум.*

Summary. *In article the Internet role in educational activity of students, in particular, the maintenance, forms, methods and tutorials which provide more ample opportunities of development, self-development and self-realization of the person is analysed. Efficiency of activization of informative activity in the conditions of global information of all spheres of public life and, first of all, an education sphere is proved.*

Key words: *the hypertext, an electronic resource, the electronic textbook, information technology, a network the Internet, training, students, a teleconference, a web forum.*

УДК 159.922 **Л.В. БУРКО**

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ФАРМАЦЕВТА

Резюме. *У статті авторкою розглянуто аспекти діяльності фармацевта, психологічні особливості роботи та проаналізовано дослідження з найбільш значущих соціально- психологічних та особистісних рис фармацевтичних працівників.*

Ключові слова: *фармацевт, аптека, етика, компетентність , психологічне навантаження, комунікативність, професіоналізм .*

Постановка проблеми. Розширення сфери лікувальної самодопомоги і самопрофілактики, широкий вибір препаратів, які представлені на ринку, політична і соціальна забаганка щодо закриття медичних установ, а також підвищення рівня компетентності людей у медичній та фармацевтичній сфері за рахунок радіо, телебачення та мережі Інтернет, зумовили зростання звернень споживачів у аптечні установи минаючи лікарів. Це привело не лише до збільшення частоти контактів відвідувачів аптеки з фахівцями відділів фармації, але й підвищило вимоги до рівня їх професійної компетентності.

Фармацевти-провізори — це професіонали, які працюють у сфері охорони здоров'я та допомагають людям зберігати задовільний стан здоров'я, запобігати хворобам і, за необхідності, придбати необхідні їм ліки та найбільш ефективно їх використовувати. Діяльність фармацевта надзвичайно специфічна. Вона вимагає як високої професійної компетенції, відповідальності, так і має велике психологічне навантаження. В аптеку приходять люди, стурбовані своїми проблемами, вони відчуваючи біль чи інші аспекти недуги, багато з них переживають тривогу за здоров'я своїх близьких. Все це накладає відбиток на стан їхньої психіки і поведінки. Фармацевт повинен знати, якими можуть бути, з урахуванням психології, відвідувачі аптек, володіти знаннями про можливі способи передачі повідомлення: вербальному, графічному, мовою жестів, просто мімікою, прямою дією, а також вміти розшифровувати мову адресата, на якій надсилається повідомлення пацієнтом.

Психологічні питання діяльності провізорів знайшли віддзеркалення в наукових працях таких відомих представників фармацевтичної науки і практики як Бондарь І.М., Коломієц Л.Т., Брилєва Н.І., Глонь З.І, Гарчев С.І, Волох Д.С., Губский І.М., Тольцман Т.І., Ельяшевич Е.Г. , а також у роботах психологів Архипова С., Балл Г,. Барановська Л., Волкова Н., Забороцький М., Зимня І., Кан-Калік В., Корнєв М., Лавриненко В., Леонтьєв О., Максименко С., Маркова А., Овчарук О., П.Перепелиця, Л.Петровська, В.Рибалка, В.Тюріна та інші.

В умінні підтримати хворого морально і духовно, не залишати без уваги його запити, піклуватися про кожну людину, що звернулася за допомогою в аптеку, полягає висока місія сучасного фармацевта[4]. Участь провізора у консультуванні відвідувачів позитивно впливає на застосування ліків. Хвороба, як відомо, навіть дуже сильну та розсудливу людину перетворює на слабку й безпорадну. В очах такої людини провізор є носієм сили, бадьорості, впевненості в одужанні. Саме від того, наскільки провізор зможе переконливо і доступно донести до пацієнта інформацію про дії та протипоказання лікарських препаратів, значною мірою залежатиме якість та ефективність процесу лікування. Віра пацієнта в успіх лікування досить часто є важливіша за ліки [7].

Фармацевтичний працівник у своїй практиній діяльності з реклами ЛЗ та ВМП повинен керуватись виключно чинним законодавством з дотримання етичних принципів та моральних норм. [13].Окрім загальних медичних знань, провізор повинен володіти питаннями розробки, приготування, дослідження (аналізу), зберігання, відпустки лікарських засобів, знати дозування лікарських засобів, лікарських препаратів і номенклатуру медичних субстанцій - компонентів з яких готуються ліки (їх налічується декілька сот найменувань). У той же час, він повинен володіти гамою соціально-психологічних характеристик особистості. . Перш за все, провізор повинен бути толерантною людиною. Його професійна діяльність вимагає вміння володіти собою в будь-якій ситуації, бути уважним і терплячим до покупців і колег. Його особисті проблеми або поганий настрій не повинні заважати взаємодії з клієнтами [13]. Важливою якістю провізора є лояльність. Він не повинен дозволяти собі негативних висловлювань на адресу керівництва і організації роботи в аптеці. Це шкодить доброму іміджу аптеки і підриває довіру споживачів до її співробітників.

Фармацевт повинен бути тактовною людиною. Він не дозволяє собі обговорювати особисті проблеми з клієнтами та колегами, читати книгу або журнал у той час як клієнти очікують його допомоги. Він не має права байдуже ставитися до відвідувачів аптеки. Спілкуючись з ними аптекар не має права коментувати зовнішній вигляд або поведінку покупця. Розмовляти фахівець повинен зрозуміло, чітко і ввічливо.

Серед професійних якостей фармацевта психологи особливу увагу зосереджують на спостережливості. Коли покупець входить до торгівельного залу, вся увага фармацевта повинна бути прикута саме до нього. Це допоможе підібрати належну стратегію поведінки. Клієнт, який зайшов до торгівельного залу і прямує відразу до фармацевта, як правило вже знає, який препарат йому потрібний. Його потрібно проконсультувати і обслужити якомога швидше. У той час, як робота з клієнтом, що розглядає вітрини повинна будуватися інакше. Людина хоче спочатку самостійно роздивитись ЛЗ, і фахівцю потрібно дати їй деякий час, а потім запропонувати свої послуги [6].

Серед значущих якостей фармацевта виокремлюють і його здатність оперативного обслуговування клієнтів при наявності черг. Робота фармацевта при наявності навіть невеликої черги потребує особливих навичок. Перш за все, провізор повинен обслуговувати клієнтів достатньо швидко, але не метушитися, інакше в них може скластися враження, що фахівець недостатньо впевнений у собі. Крім цього, надмірна суматоха може призвести до помилок у розрахунках, пересортиці, невірним рекомендаціям [8, 9].

Для встановлення довірливих відносин із споживачем провізор повинен бути комунікативно компетентним. До складу компетентності включають сукупність знань, вмінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування. З цієї точки зору компетентність передбачає вміння змінювати глибину та коло спілкування, розуміти та бути зрозумілим партнерами по спілкуванню. Комунікативна компетентність - це досвід спілкування між людьми, що розвивається, в значній мірі усвідомлюється і формується в умовах безпосередньої взаємодії [10, 15].

Фармацевтична професійна діяльність має широкий спектр психологічних аспектів. Провізору перш за все необхідно знати специфіку психологічних процесів, що відбуваються у свідомості людини як у нормі, так і в патології; структуру особистості, функції і засоби спілкування; прийоми і методи психологічної кореляції і типи їх проявів Аптечний працівник повіинен вміти використовувати вербальні і невербальні способи спілкування у професійній діяльності [11, 12]. Психологічний вплив провізора на хворого, під час професійного спілкування, тісно пов'язаний з ефектом плацебо (лат. placebo), який є психологічним феноменом. Термін "ефект плацебо" було введено у 1955 р. американським лікарем Генри Бічером. Плацебо-ефектом називають фізіологічні зміни та нетипові процеси в організмі людини під впливом навіювання та самонавіювання, що викликано зовнішніми факторами [5].Вважається, що ступінь прояву плацебо-ефекту залежить від міри довіри хворого лікареві та провізору. Висловлюють судження , що більшість (75відсотків) позитивних реакцій на препарати – це реакція на плацебо і лише 25% можна вважати дійсно ефектом препарату [3]. Сафонов В. найголовнішою функцією довіри вважає обмін значимими думками і почуттями на основі віри та довіри до партнера. При цьому відбувається відповідне обособлення цієї пари від інших людей. Максименко С.Д. головною соціально-психологічною функцією довіри вважає комунікативність. На її переконання, комунікативні процеси взаємодії людей неможливі без довіри, бо саме довірче спілкування є основою всіх можливих шляхів зближення людини з людиною [14].Основою для створення довіри між провізором і клієнтом є стан раппорту. Без гарного раппорту (контакту) між провізором і клієнтом процес реалізації лікарського засобу потребує значно більше часу і зусиль, а задоволення клієнта при цьому буде значно меншим.

Відношення між провізором і клієнтом часто пов`язані з конфліктом. Конфлікти є невід`ємною частиною людських відносин і вони закономірні. Коли провізор і відвідувач знаходяться у контакті, то незалежно від причини їх взаємодії завжди існує імовірність виникнення конфлікту [1]. У соціальній психології не існує загальноприйнятого визначення конфлікту. Деякі фахівці розглядають конфлікт як протиріччя між людьми, які виникають через несумісність їх потреб, мотивів і цілей діяльності, відносин і поглядів, психологічної складової. Робітникам аптек для згладження цього явища треба вчитися розпізнавати конфліктні ситуації, а також намагатися не втягнути себе у протидіяння. Як показує статистика, приблизно 25% клієнтів аптек - цілком приємні, доброзичливі і миролюбиві люди, останні ж 75% клієнтів аптек здатні спровокувати конфлікт [2]. Якщо провізору вдасться перетворити дезтруктивний конфлікт в конструктивний, він перестане бути його учасником і зможе глянути на ситуацію, яка склалася, зі сторони. Перестав емоційно реагувати на випади клієнта, фахівець має можливість проаналізувати причини конфлікту, і зможе в кінцевому результаті запропонувати конструктивне рішення. Конфлікт буде вичерпано [1].

Наші спостереження показали, що серед мотиваторів вибору аптечної установи перше місце (5 балів) займає такий параметр як надання кваліфікованої поради зі сторони фармацевта, а також гарантована якість ліків. Параметр низьких цін відповідно зайняв другу позицію. Такі показники як зручність розташування і широта асортименту оцінені респондентами за середнім рівнем (відповідно по 3 бали). Для клієнтів перш за все значимою підставою вибору аптечної установи є орієнтація на провізора, його компетентність, уважність, емпатійність. Існує цікава вікову закономірність. Молоді люди і відвідувачі середнього віку основну увагу зосереджували на уважності і компетентності аптечних працівників. Люди похилого віку виокремлювали перш за все їх привітність, теплоту у взаємодії з клієнтом. При цьому вони теж виявляли досить високий рівень емпатійності.

Аналіз основних інформаційних джерела вибору лікувальних препаратів показав, що поради фармацевта визнаються як значимі 98 % респондентів: порада лікаря (60%), порада фармацевта (98%), порада друзів (15%), реклама (10%), система власних знань (25%), ситуативні чинники (35%).

При аналізі основних професійних якостей провізора всі оцінювані якості були погруповані у 11 категорій. До них належать категорія: комунікативності – 7,5балів- найбільш значуща; емоційності – 6,03 бали; мнемічні характеристики - 4,57бали; мовленнєві- 3,79 бали; мислиннєві – 3,76; моторні- 3,55; спостережливість- 2,87; вольові- 2,57; атенційність - 1,18; імажинітивні -1,13 та сенсорні- 1,05 бали.

Важливе значення має професійна компетентність, яка складається зі: спеціальної компетентності – включає знання фармакотерапевтичних, медичних, технічних, ергономічних характеристик товарів і послуг фармацевтичного асортименту; управлінської компетентності – включає знання законів і правил розвитку фармацевтичного бізнесу і формування команди; психологічної компетентності – заснована на знаннях психології спілкування з партнерами по фармацевтичному ринку, споживачами фармацевтичних товарів і послуг; правової компетентності – визначається знаннями нормативної правової бази по фармацевтичній діяльності і мірі відповідальності за її невиконання. Риси, що характеризують ставлення до справи такі як охайність, зазначили 87% опитаних, компетентність- 100%, активність-10%, , знання нетрадиційних методів медицини- 8%; знання нових препаратів-57%; а також ті що належать до соціально-психологічної групи : ввічливість-100%, чесність-90%; привітність- 83%, щирість-70%; відповідальність-70%; емпатійність -67%, тактовність- 63%, комунікабельність- 62% опитаних; почуття гумору- 12%; пунктуальність-7%.

Чесність (90%) — це одна з основних граней людських чеснот, моральна якість, що відображає одну з найважливіших вимог моральності. Включає правдивість, принциповість, вірність взятим зобов'язанням, суб'єктивну переконаність у правоті справи, що проводиться, щирість перед іншими і перед самим собою відносно тих мотивів, якими людина керується, визнання і дотримання прав на те, що їм належить.

Природно, що високі моральні якості, необхідні для виконання фармацевтичного обов’язку, не виникають мимовільно чи миттєво, вони виховуються у процесі навчання майбутнього провізора в школі і вузі. Тому при зарахуванні в медичний інститут, на нашу думку, необхідно відбирати студентів не тільки виходячи з отриманих ними на іспитах оцінок, але і моральних якостей абітурієнтів.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що було б цілком доцільно проводити тренінги комунікативної компетентності для працівників аптек. Вкладання грошей у розвиток персоналу - це довгострокова інвестиція для розвитку аптечного бізнесу та якісного задоволення потреб населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анатомия конфликта // Фармацевт практик: Науково- популярний та станово-побутовий журнал.- 2004. - №3 - С.80.
2. Агрессию и гнев погасите спокойствием // Мистер Блистер.- 2004.-№6 - С.22-23.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник / Н.П.Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Горелова Л.Е. Высокая миссия фармацевта / Л.Е. Горелова // Рос. мед. журн. — 2002. — Т. 10. — № 6
5. Диогенові проблеми // Діловий журнал галузі Фармацевт практик.- 2006. -№4.-С.24-26.
6. Искусство продаж // Мистер Блистер.- 2004. -№12 - С.15-16.
7. Консультация пациента в аптеке // Провізор.- 2004. -№9 - С. 3-4.
8. Комкон - Фарма-Украина // Провізор.- 2006.- №16. - С.6.
9. Максимум послуг за мінімум часу// Фармацевт практик: Науково-популярний та станово- побутовий журнал. - 2006.- №2 - С.74.
10. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб:Питер-2006.
11. Прихильники класичної фармації // Фармацевт практик Науково-популярний та станово - побутовий журнал 2006.- №7 - С.62-64.
12. Психология игры, или как проиграть, чтобы выиграть Мистер Блистер.- 2004.-№5. - С.10-11, 14-15.
13. Усенко В.А., Фармацевтический маркетинг, политика фармацевтических фирм по продвижению продукции / В.А. Усенко // Провизор № 9.- май 2000 г.
14. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д.Максименко, М.М.Забродський. – К.:Главник, 2005. – 112 с.
15. Макшанов И.Я. Лекарственная деонтология / И.Я. Макшанов. — Минск, 1998;

Резюме. *В статье автором рассмотрены аспекты деятельности фармацевта, психологические особенности работы и проанализированы исследования из наиболие важних социально-психологических и личносных качеств фармацевтического работника.*

Ключевые слова: *фармацевт, аптека, этика, компетентность , психологическая нагрузка, коммуникабельность, проффесионализм.*

Summary. *In the article an author is consider the aspects of activity of druggist, psychological features of work and research is analysed from most meaningful social psychological and personality lines of pharmaceutical workers.*

Key words: *druggist, pharmacy, ethics, competence, psychological loading, communicativeness, professionalism .*

УДК 159.942:159.923

А.В. ВОВКОДАВЕЦЬ

ВПЛИВ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ІХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Резюме. *На основі психологічних теоретичних даних проаналізовано проблему впливу рівня емоційної стійкості особистості студентів на результативність їх навчальної діяльності.*

Ключові слова: *емоції, почуття, емоційна стійкість, емоційні стани, емоційні процеси, емоційна напруга, студенти, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. Безсумнівно, що проблема емоційної стійкості актуальна як для розвитку загальнопсихологічної теорії, так і для практичної реалізації психологічного знання у різних сферах поведінки, трудової, навчальної, спортивної, військової та інших видах діяльності. Аналіз багатьох видів трудової діяльності засвідчив, що одним з найбільш значущих чинників регуляції дій є емоційна стійкість особистості, що і зумовило актуалізацію питання про методи її підвищення та способи довільної регуляції емоційних станів.

Разом із тим, регулююча функція емоцій залишалася і продовжує залишатися поза увагою багатьох дослідників проблеми. Оскільки напружені і складні умови зустрічаються практично в будь-якому виді діяльності, у тому числі й навчальній, то питання емоційної стійкості є актуальним у різних галузях психології: психології навчання у вищій школі, педагогічної психології та ін.

Крім того, можна відзначити і недостатню теоретичну розробку цієї проблеми. Так, наприклад, існує значна кількість визначень поняття “емоційна стійкість” і більшість з них не мають закінченої дефініції. Різні думки дослідників про умови проявів і критерії емоційної стійкості.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питаннями емоційної стійкості особистості суб’єкта діяльності займалися вітчизняні та зарубіжні дослідники (Л.М.Аболін, А.В.Алексєєв, Ю.С.Бабахян, Б.Х.Варданян, А.Ю.Варес, В.К.Вілюнас, Л.Д.Гіссен, Л.П.Гримак, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович, П.Б.Зільберман, А.І.Кіколов, Р.Лазарус, В.Л.Марищук, Є.А.Мілерян, Я.Рейковский, А.Ф.Шикун., А.А.Шикун, Х.І.Лейбович, Д.Каплан, В.Мак-Дауголл, Х.Мюррей, Д.Рапопорт, Р.Йоркс, Д.Додсон та ін.)

Емоційна стійкість є дуже важливою складовою емоційно-вольового компонента психологічної підготовленості особистості до майбутньої професійної діяльності, яка забезпечує ефективний розвиток інших компонентів – мотиваційного, гностичного й оціночного.

Значення емоційної стійкості у навчальній діяльності студентів обумовлюється роллю емоцій і їх впливом на пізнавальні процеси, на якість діяльності, схильністю процесу навчання впливу емоцій. Емоційну стійкість можна вважати одним із чинників, що визначають психічне і фізичне здоров’я студентів і, відповідно, результативність їх навчальної діяльності. Звідси постає актуальне питання про способи навчання студентів правильно використовувати резерви психіки, підвищувати здатність до гнучкого самоврядування, до найбільш повного розкриття фізичних і психічних можливостей.

Потреби і мотиви, з одного боку, і особливості ситуацій, з іншого, сигналять суб’єктові про можливість чи неможливість задоволення його потреби у наявній ситуації та викликатимуть в учня чи педагога різні емоційні стани. Щодо цього О.Леонтьєв відзначав, що емоції виконують функцію внутрішніх сигналів, внутрішніх у тому розумінні, що вони не є психічним відображенням безпосередньо самої предметної дійсності. Особливістю емоцій є те, що вони відображають відношення між мотивами (потребами) і успіхом чи можливістю успішної реалізації відповідної їм діяльності суб’єкта [5].

“Емоції, – відзначав Л.Виготський, – і є таким внутрішнім організатором наших реакцій, які напружують, збуджують, стимулюють чи затримують ті чи інші реакції. Отже, за емоцією лишається роль внутрішнього організатора нашої поведінки” [5].

“Емоції впливають на людей багатьма різними шляхами. …Емоції можуть впливати на всі системи індивіда, на суб’єкт в цілому", – відзначає К.Ізард, стверджуючи, що емоції впливають на тіло, сприймання, пізнавальні процеси, дії, свідомість людини, розвиток її особистості [3].

Мета дослідження: процес формування емоційної стійкості студентів майбутніх педагогів та вплив означеного феномена на результативність їх навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значення емоційних процесів як форм психічного відображення, що виявляються як в суб’єктивних переживаннях, так і у фізіологічних реакціях, пов’язуються не тільки з оціночною, але й сигнальною, спонукальної, енергетичною функціями, а також з функціями спрямування уваги, пам’яті та ін., які найтісніше переплетені і взаємодоповнюють один одного [1].

По суті, більшість із цих поглядів на регуляторні функції емоцій виходять з філософських трактатів Платона, Аристотеля, Декарта, Спінози та ін. Емоції розглядалися Аристотелем і як зв’язуюча ланка в процесі пізнання, і як мотивуюча основа. Думка про регуляторну функцію емоцій розвивалася і Р.Декартом: він виділяв не тільки спонукальну, а й орієнтуючу функцію емоцій, показував у своїх трактатах, що емоції можуть виконувати функцію пам’яті. Платон, не відводячи місця відчуванню (емоційним переживанням) у своїй класифікації, але й не змішуючи їх з іншими явищами, вважав їх можливим акомпанементом психічних відображень, які коливаються між нормальними і ненормальними процесами.

Особливо яскрава динамічна єдність емоції з іншими психічними явищами проявляється в учіннях про афект, створених Декартом і Спінозою. Вони стверджували, що “бажання, які виникають унаслідок незадоволення або задоволення, ненависті або любові, тим сильніше, чим більше ці афекти” [3].

Як вказував Л. Аболін [1], саме ця особливість емоцій виявилася причиною того, що представники англійської та французької психології зарахували переживання людини до рудиментарних психічних явищ, приречених на поступове вимирання. (Так Мак-Дауголл визначив емоції як афективний аспект інстинктивного процесу). Г.Спенсер і Т.Рібо оголосили емоційні стани людини пережитками його тваринного минулого. Є.Титченер [10], наприклад, розглядав емоції (почуття) як психічні процеси, що виникають у людини в залежності від того, яке значення мають діючі на нього подразники.

Подібних уявлень дотримується і В.Вітвіцький, який зазначав, що в людини існує вроджена схильність “Відчувати задоволення при корисних впливах і страждання – при “впливах, шкідливих для індивіда, групи або виду” [4]. Емоція

спрямовує індивіда до певних цілей, вона свідчить про порушення (актуалізації) інстинкту. Емоція містить у собі імпульс до дії. Однак те, як людина буде вести себе в конкретній ситуації, залежить не тільки від емоцій, а й від інших психічних утворень – складних почуттів. Почуття – це набуті (а не вроджені) психічні структури, це певні вольові тенденції. Вони являють собою індивідуальні тенденції до переживання певних емоцій і бажань у зв'язку з деяким конкретним об'єктом, що виникають внаслідок досвіду, який індивід набуває стосовно саме об'єкта [10].

Емоції є основним регулятором дій людини. Емоції – це психічні процеси, або специфічний вид функцій, природа яких як Фрейдом, так і його послідовниками визначалася по-різному. Джерелом емоцій є, насамперед, біологічні потяги, "вмістилище яких було названо "проно". У міру розвитку контактів з оточенням емоції починають "зв'язуватися" з певними об'єктами зовнішнього світу (катексис), завдяки чому ці об'єкти набувають цінності для суб'єкта". Контакти із зовнішнім світом визначають ще й інший результат: виникнення механізмів, що обмежують емоційні реакції і надають їм закінчену форму, що в окремих випадках призводить до витіснення деяких емоцій зі свідомості. Процес витіснення відбувається завдяки виникненню емоції тривоги; в результаті витіснення порушується зв'язок деяких емоційних процесів з іншими сферами особистості, що іноді викликає психічні розлади (наприклад, невротичні симптоми). У результаті взаємодії з зовнішнім світом виникають також нові психічні утворення, що репрезентують у психіці індивіда вимоги суспільства ("над-я"). Дія цих утворень здатна породити багато емоційних явищ (наприклад, докори сумління, почуття гордості, провини, сорому та ін.).

Значний внесок у розвиток вчення про емоційну стійкість вніс Я.Рейковський [4] Він займався дослідженням, зокрема, емоційної напруги, і вказував, що емоційна напруга – це стан, який характеризується підвищеним рівнем активації і відповідним йому емоційним збудженням, які блокуються в експресивно-виконавчій фазі. Іншими словами, емоційна напруга виникає, як правило, в ситуаціях, що викликають страх, але не виключають втечу, викликають гнів, але роблять можливим його вираження, збуджують бажання, але перешкоджають їх здійсненню, викликають радість, але вимагають збереження серйозності і т.п. Воно характерне також для стану конфлікту.

У всіх таких випадках спостерігається сильна тенденція до певних дій, але тенденція ця блокується – саме тоді й виникає стан, який можна назвати емоційною напругою. Його характерною ознакою є мимовільні виразні рухи.

Кумулятивний розвиток емоцій докладно описано Т.Томашевським, який виділив на прикладі емоції гніву чотири фази її розвитку: фазу кумуляції, вибух, зменшення напруги і згасання [8].

Згідно з цими уявленнями, емоційне напруження слід пояснювати не затримкою зовнішньої активності, а накопиченням збудження, яке, щоб викликати певні реакції, має досягти необхідного рівня. Проте насправді емоційна напруга проявляється, швидше за все, в обох формах: гальмування зовнішньої активності та накопичення збудження.

Уявлення про те, що емоційний (афективний, чуттєвий) процес має позитивний або негативний знак, лежало вже в основі перших психологічних концепцій (В.Вундт, Е.Тітченер, Д.Циген, В.Витвицький). Однак, вони не пояснювали суті даного факту, припускаючи, що поняття задоволення і невдоволення кожному добре відомі з власного досвіду. І лише кілька десятків років тому було розпочато вивчення природи і функцій описуваних цим поняттям явищ.

Виникає питання, чи є негативна емоція наслідком дезорганізації регуляторних процесів або її причиною? Можна відповісти, що вона є і тим, і іншим: фактор дезорганізуючого процесу викликає негативний емоційний стан, а цей стан, в свою чергу, припиняє і дезорганізує дії, які привели до зіткнення з даними фактором; у деяких випадках може проявитися лише тенденція до припинення дії і дезорганізації. Таким чином, негативний емоційний процес викликається чинником, який дезорганізує протікання регуляторної діяльності, а сам цей процес здійснює дезорганізуючий вплив на поведінку. Іншими словами, негативну емоцію можна розуміти як "хвилю дезорганізації".

Однак така характеристика негативної емоції не враховує одної важливої обставини, а саме, що вона не тільки призводить до дезорганізації, але може також і сприяти організації певних дій: під впливом негативних емоцій формуються акти втечі, нападу або усунення негативного чинника. Слід зазначити, що негативна емоція – складне явище. Вона дезорганізує ту діяльність, яка призводить до її виникнення, але зате організує дії, спрямовані на зменшення або усунення шкідливих впливів. Таким чином, негативний процес містить у собі елементи як дезорганізації, так і організації. Ця специфічна особливість негативних емоцій дозволяє пояснити певну групу фактів, що спростовують думку про те, що негативні емоції викликають тенденцію до усунення їх джерела [7]. Про проблему дезорганізуючого впливу інтенсивних емоцій на діяльність і поведінку людини писав А.Ф.Лазурський: "Негативні впливи почуттів на наші сприйняття і судження посилюються в тому випадку, коли почуття досягає значної інтенсивності, а це буває саме при афекту" [4].

В емоційних процесах студента своєрідно відображаються умови і завдання його діяльності, виявляється його ставлення до них, до всього того, що він пізнає і робить, що відбувається навколо. Емоції і почуття яскраво проявляються і відіграють важливу роль в діяльності студентів, особливо в напружені її періоди, коли вони можуть сприяти посиленню мотивів і досягненню мети і мобілізації сил. Переживання тих чи інших емоцій впливає на формування особистості студента, на перебудову його поглядів, відносин до дійсності. Для емоційних процесів студентів у навчанні характерні: велика інтенсивність (особливо інтелектуальних почуттів), різноманітність, переходи від одних до інших, прискорене формування вищих почуттів. Непідвладність емоційних процесів негативним впливам (зовнішнім і внутрішнім) – емоційна стійкість – виступає як умова збереження надійності діяльності в складних для студента ситуаціях [2].

Для того, щоб розкрити значення емоційної стійкості у навчальній діяльності студентів необхідно насамперед вивчити роль емоцій і їх вплив на пізнавальні процеси, на вчення, сприйняття, пам'ять, мислення, уяву, інтенсивність емоцій і зміни пізнавальних процесів, особливості пізнавального процесу і його схильність впливу емоцій, вплив емоцій на якість діяльності. Вивчивши ці питання, ми розкриємо також вплив емоційної стійкості на гностичний компонент психологічної підготовленості особистості до майбутньої професійної діяльності.

Зв'язок між змістом емоцій і змінами в сприйнятті особливо наочно проявляється у тих випадках, коли відмінності в сприйнятті можна досліджувати в різних за змістом емоційних станах.

Емоції надають виборчу дію на процес навчання, сприяючи встановленню тих зв'язків, які якимось чином відповідають змісту випробовуваної емоції. Про це говорять, зокрема, експерименти, проведені Бімом [9].

Не тільки научіння, але й пригадування залежить певною мірою від емоційних процесів. Про це свідчать результати, отримані при дослідженні впливу емоцій на спогади. Такі дослідження проводяться з давніх пір. Перші їхні спроби описані в психологічній літературі близько 70 років тому. Як приклад можна навести дослідження Джерсилд і Коха [8].

В результаті експериментів встановили, що емоції сприяють збереженню в пам'яті пов'язаного з ним матеріалу, причому позитивні емоції, можливо, полегшують запам'ятовування більшою мірою, ніж негативні, а сильні – більше, ніж слабкі.

Інтелектуальна діяльність може більшою чи меншою мірою відчувати вплив з боку емоційних процесів. Особливо виразно цей вплив позначається на процесах уяви. Так, емоція, викликана тривалим голодуванням, призводить до появи фантазій, що має характер задоволення бажань, тобто фантазій компенсаторного характеру.

Зміни в уяві спостерігаються при гострому емоційному стані, викликаному наприклад, голодуванням протягом дня. (Експерименти Аткінсона і Мак-Клелланда [10].

Висновки. Таким чином, успішна навчальна діяльність студента багато в чому визначається високим рівнем емоційної стійкості його особистості. Становлення емоційної стійкості йде найчастіше стихійно, не будучи на практиці предметом цілеспрямованої систематичної роботи психологів і педагогів. Однією з причин цього є недостатня увага дослідників до напружених видів людської діяльності, до яких відноситься навчальна діяльність студентів.

Емоційна стійкість особистості студента розглядається як інтегративна якість, як результат функціонування цілісної системи саморегуляції, інтегрально характеризує особливості відображення і результати цього відображення в діяльності. Одна з основних задач оптимізації емоційної стійкості особистості студента пов'язана з цілеспрямованим формуванням процесу саморегуляції з включенням його в навчальну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М.Аболин. – Казань: Издательство Казанского Университета, 1987 – 262 с.
2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы./ М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – Минск, 1981.
3. Изгард К. Эмоции человека / К.Изгард – М.: МГУ, 1980. – 440 с.
4. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. Л, 1945, с.210-230.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н.Леонтьев. М.: Издательство Московского Университета, 1971 –38 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
7. Полевая Е.М. О некоторых приемах регуляции эмоциональных состояний учащихся. / Е.М.Полевая // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М, 1988.
8. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я.Рейковский – М., Прогресс, 1979 –392 с.
9. Чебыкин А.Я. *Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я.* Чебыкин *// Вопросы психологи. – № 6. – 1987. – С. 42–47.*
10. Beam J.C. Serial Learning and Conditioning under real-Life stress. J. Of Abn. And Socidl Psychology, 51, № 3, 1955, p. 15–29.
11. Mc Helland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A., Lovell E.L. The Achievement Motive. New York, Appleton, 1953, p. 45.

Резюме. *На основе психологических теоретических данных проанализирована проблема влияния уровня эмоциональной устойчивости личности студентов на результативность их учебной деятельности.*

Ключевые слова: *Эмоции, чувства, эмоциональная устойчивость, эмоциональные состояния, эмоциональные процессы, эмоциональное напряжение, студент, учебная деятельность.*

Summary. *Based on psychological theory data analysis problem influence the level of emotional stability of students' performance in their learning activities.*

Key words: *Emotions, feelings, emotional stability, emotional states, emotional processes, emotional stress, student, educational activity.*

УДК 159.942:37.015.3

А.В. ВОЗНЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Резюме. *У статті висвітлено наукові основи психологічних причин виникнення емоційного вигорання педагогів.*

Ключові слова: *емоційне вигорання, емоційне виснаження, стрес, профе-сійна деформація, деперсоналізація, критична ситуація, психічна діяльність, переживання, саморегуляція,страх.*

Постановка проблеми. Проблема емоційного вигорання є досить поширеною. Майбутні фахівці повинні бути ознайомлені з причинами виникнення емоційного вигорання на роботі, перебігом та наслідками до яких воно призводить.

Емоційне вигорання педагогічного працівника та питання його психологічного здоров'я є актуальною проблемою сучасної психології. При цьому дослідниками наголошується, що емоційне вигорання призводить до таких наслідків, як погіршення психічного і фізичного здоров'я, емоційного виснаження, знеособлення, скорочення особистих досягнень, порушення системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності [1].

Психологічна природа емоційного вигорання почала вивчатися порівняно недавно. Її розгляд містить нашарування різноманітних понять та термінологічну інтерференцію різних психологічних категорій. Перші похідні, як тільки дослідник торкається проблематики емоційного вигорання, головним чином, стосуються стресу на роботі. Останні десятиріччя, враховуючи глибину та кількість досліджень на тему стресу, можна упевнено означити як «еру вивчення стресу та його наслідків». Зарубіжні науковці вважають, що вигорання на робочому місці є окремим аспектом стресу, оскільки визначається та досліджується ними як певна реакція у відповідь на хронічний робочий стрес, при цьому акцентується на сфері міжособистісних відносин фахівця. У такому разі складові емоційного вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція персональних досягнень, на їх думку, – є результатом дії різноманітних робочих стресорів, що перевищують адаптаційні можливості людини з подолання стресу [3; 4].

Це й не дивно, техногенність та інформатизація сьогодення сягнула непомірних значень, які не можуть не відбитися на психофізіологічному стані працюючої людини. Результатом цього процесу, що, не в останню чергу, пов'язаний з професійним становленням особистості, може бути як формування професіонала високого класу, так і розвиток професійних деформацій – поступово накопичених змін структури діяльності та особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці та взаєминах з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості. Психологічна природа емоційного вигорання визначається як адаптивна властивість психосоціальної системи фахівця з виявлення цілеспрямованої поведінки у пристосуванні до стресогенного робочого середовища. При цьому для більшості підходів можна виділити такі спільні ознаки: емоційне вигорання є специфічним процесом, результатом якого є стан психосоціальної дезадаптації фахівця з характерним зниженням рівня його психофізіологічних ресурсів, ознаки якого вдаються на всіх її сферах особистості,але, головним чином, на емоційній та смисловій [3;4].

Мета даного повідомлення - теоретичний аналіз психологічних чинників емоційного вигорання вчителів початкових класів.

Професія вчителя вимагає від фахівця потужних резервів впорядкування і саморегуляції та за даними соціально-демографічних досліджень належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці (Л.Даниленко, Л.Карамушка, М.Ковтунович, С.Малих). Педагогічна професія за своєю природою має гуманістичний, колективний та творчій характер, її предметом є людина та основний зміст її складають взаємовідносини з людьми; педагогічна професія є, як перетворюючою (перетворення особистості учня),так і керуючою (керування процесу інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку учня, формування його духовного світу). Завдяки таким особливостям для професії педагога, стрес та емоційне вигорання є супутніми, природними [5].

Одним із суттєвих чинників, що запобігають посиленню "синдрому згоряння", є прийняття вчителем початкових класів особистої відповідальності за те, що відбувається. Якщо вчитель у всьому, що відбувається, звинувачує своє оточення, то почуття безсилля і безнадійності тільки зростає. Для вчителів, як правило, визначаються три чинники, які відіграють суттєву роль в "емоційному згоранні" учителя початкових класів: особистісний, рольовий і організаційний. З розвитком "згорання" пов'язана значущість роботи. Якщо робота оцінюється як незначуща у власних очах, то синдром розвивається швидше (ось чому важливо вчителеві початкових класів усвідомлювати важливість і вирішальність власного місця у процесі становлення особистості учня) [2].

На емоційний стан учителів початкових класів впливають як організаційний клімат у колективі, так і, ставлення адміністрації. Якщо остання забезпечує працівникам можливість професійного зростання, усіляко підтримує, чітко розподіляє обов'язки, то в колективі переважатиме емоційно-позитивна атмосфера [2].

Основними труднощами в діяльності вчителя початкових класів є емоційне напруження та страхи, що досить часто викликають стан стресу. Оскільки вчителі початкових класів мають вплив на своїх учнів, то їхній стрес може викликати аналогічний стан у молодших школярів, блокуючи розвиток їхнього таланту. Основна психологічна проблема в діяльності вчителя початкових класів – це постійний стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішнього налаштування на певну поведінку, мобілізації всіх сил на активні й доцільні дії [2].

Емоційне вигорання педагога (у випадку сформованості основних симптомів) є критичною (екстремальною) життєвою ситуацією з характерною динамікою та структурою, яка порушує цілісність особистості та передбачає певні перетворення психологічної організації індивіда. Окрім того, видається доцільним виділити у структурі критичної ситуації на кшталт емоційного вигорання головний її елемент – подію, яка відображує критичний характер та високу особистісну значущість подібної критичної ситуації для подальшого життя педагогічного фахівця, що надає цій події екзистенційної якості. Емоційне вигорання як критична ситуація, передусім, учителем переживається, завдяки унікальності цього типу активності психіки, а загальний перебіг процесу емоційного вигорання безпосередньо залежить від характеру екзистенційної події, яка має особистісний смисл та вирішальне значення для подальшого його життя [1].

Визначено, що перспективним напрямком вивчення емоційного вигорання є його суб'єктний аспект, коли до уваги береться внутрішня психічна діяльність, а саме переживання, яке спрямовано на перетворення актуального психічного стану суб'єкта через унеможливлення певної життєвої необхідності. Аналіз наукових джерел дозволив визначити, що науковці розглядають поняття «переживання» у таких трьох аспектах: представленість віддзеркалюваної дійсності у свідомості; орієнтація у середовищі, як відношення та особистісний смисл до відображеного; специфічна активність психіки, спрямована на відновлення цілісності психосоціального організму людини після порушення останньої у випадку життєвої кризи, що має місце у разі незадоволення актуальної життєвої необхідності [2].

Висновки. Отже, проблема професійного "вигорання" особливо у загальноосвітніх закладах є досить актуальною. Руйнівному впливу піддається фізичне здоров'я й психологічний стан вчителя, що не може не позначатись на працездатності та результатах роботи педагога, негативно впливати і на учнів, і на співробітників. Оскільки, проблема є багатогранною і немає жодного загального підходу до її розгляду, то і розв'язання її має бути комплексним. Проінформованість може позитивно вплинути на вияви професійної мотивації педагогічних працівників, формування позитивного професійного мислення, пошук інноваційних шляхів підвищення ефективності діяльності працівників закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2008. - 336 с.
2. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому "професійного вигорання" у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Т. В. Зайчикова. - К., 2005. - 20 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова // Изд-во Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. - 237 с.
4. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: [учеб. пособие] / Н.С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - М.: Академия, 2005. - 480 с.
5. Психология здоровья: [Учебник для вузов] / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

Резюме. *В статье освещены научные основы психологических причин возникновения эмоционального выгорания педагогов.*

Ключевые слова: *стресс, профессиональная деформация, деперсонализация, критическая ситуация, психическая деятельность, саморегуляция, страх.*

Summary. *The article highlights the scientific basis of psychological causes of emotional burnout teachers.*

УДК 159.923.2

Ю.С. ВОЗНЮК

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ЮНАКІВ

Резюме. *Стаття присвячена питанням особистісного самоствердження юнаків. На основі теоретичного аналізу проблеми виявлено психологічні механізми цього процесу. Представлено результати емпіричного дослідження психологічних механізмів самоствердження юнаків.*

Ключові слова: *самоствердження, психологічні механізми самоствердження через діяльність, спілкування, саморозвиток.*

Постановка проблеми. Формування та розвиток особистості студента – основа навчання у вищій школі, яке зосереджене на його професійному становленні та вихованні. У зв'язку зі зростанням значущості особистісного потенціалу покоління, яке стоїть на порозі дорослого життя, особливої актуальності набуває питання природи внутрішніх детермінант життєдіяльності людини та їх ролі у становленні та розвитку сучасної особистості.

Особливого значення самоствердження набуває зараз, у період глибоких соціальних змін та перетвотень суспільства, що тягнуть за собою втрату почуття стабільності та віри у власні сили. Найбільші психологічні труднощі у сучасній ситуації переживає молодь, яка перебуває на порозі життєвого самовизначення, пошуку сфер власної реалізації та самоствердження.

Юнацький вік є сензитивним щодо вирішення завдань самоствердження особистості. Самоствердження стає життєвою необхідністю, а відсутність відповідних орієнтирів робить його стихійним, неорганізованим, нереалізованим повною мірою. Таким чином, проблема особистісного самоствердження юнаків є актуальною і потребує дослідження психологічних механізмів цього процесу, аналізу його особистісних детермінант та умов становлення.

Метою статті є аналіз основних підходів до дослідження проблеми самоствердження та його психологічних механізмів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє тлумачити самоствердження як прагнiння задовольнити комплекс потреб шляхом об*єктивації себе у процесі спілкування, саморозвитку та у різних видах діяльності на основі власних здібностей, ціннісних орієнтацій, рівня розвитку самосвідомості, можливостей середовища [1]. Результатом самоствердження є посідання певного становища у суспільстві, зміцнення власної думки про себе, адекватне самоставлення.

Аналіз літературних джерел показує, що проблема самоствердження досліджується з точки зору філософських, педагогічних, психологічних підходів. Самоствердження як фундаментальна потреба людини цікавила вчених з давніх часів. Аналіз сутності людського буття, призначення, свободи волі, пошуку компромісу між власними прагненнями та інтересами інших закономірно актуалізує питання самоствердження у філософії.

У педагогічних дослідженнях самоствердження розглядається як механізм індивідуального росту. Актуалізація проблеми самоствердження у педагогіці є свідченням гуманізації цієї сфери, її удосконалення. Особистість сприймається як така, що володіє насамперед суб'єктністю. Тому головними її характеристиками стають автономність, незалежність, здатність до вибору. За вихованцем, який володіє унікальною індивідуальністю, остаточно закріплюється статус суб*єкта освіти та власного життя [1].

У психологічних дослідженнях самоствердження постає як орієнтир розвитку особистості. Психоаналіз зосереджується на внутрішніх, природних передумовах самоствердження. У біхевіоризмі досвід визначається як головний чинник у детермінації самоствержувальної поведінки людини. У гуманістичній психології розглядається властиве людині від народження прагнення самоактуалізуватися та самоствердждуватися, що є вершиною у ієрархії потреб людини [4].

У вітчизняній психології аналізуються основні механізми самоствердження особистості:

- самоствердження розглядається як прагнення проявити себе у активній діяльності, об'єктивувати себе у різних формах життєдіяльності на основі власних здібностей, ціннісних орієнтацій, відповідного рівня розвитку самосвідомості;
- самоствердження реалізується через задоволення потреби у спілкуванні, через взаємодію з соціальним оточенням, утвердження себе у соціумі;
- самоствердження розглядається як прагнення до пізнання та самопізнання [4].

У контексті нашого дослідження важливо простежити вікову динаміку прояву потреби у самоствердженні. На кожному віковому етапі воно має свої особливості та ступінь вираженості. Успішність утвердження себе на усіх етапах розвитку особистості дозволяє ефективно реалізовуватися і повноцінно переходити від одного вікового періоду до іншого.

У новонароджених самоствердження проявляється через емоційне спілкування дитини з матір'ю. У період кризи першого року дитина стверджується у розпаді єдності Ми та становленні першої форми Я. У ранньому дитячому віці, із початком ходьби і мовлення, утвердження себе виявляється у предметній взаємодії із зовнішнім світом, у виявленні перших проявів самопізнання, формуванні самосвідомості, самооцінки, потреби у незалежній поведінці. У дошкільному дитинстві самоствердження виражається через сюжетно-рольову гру та формування готовності до навчання у школі. У молодшому шкільному віці самоствердження відбувається у цілеспрямованій учбовій діяльності, що є основою розвитку внутрішнього плану дій, самоконтролю, рефлексії. У підлітка самоствердження проявляється у почутті дорослості, прагненні знайти своє місце у групі ровесників. Відбувається активний розвиток самосвідомості, і особливого значення набуває оформлення ідеального образу Я. Упродовж юнацького віку особистість утверджується, вперше масштабно розглядаючи свій внутрішній світ, власну індивідуальність, формуючи цілісний Я-образ, самовизначаючись у життєвих і професійних планах, осмислено спрямовуючи свій погляд у майбутнє. У дорослому віці самоствердження виражається у досягненні найвищого рівня розвитку як особитстості та професіонала. Особистість самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне

життя. У геронтогенезі із припиненням трудової діяльності, обмеженням соціальних контактів самоствердження проявляється у збереженні сенсу життя, усвідомленні обов'язку передати життєвий досвід молодшому поколінню [5].

Таким чином, юність є важливим етапом самоствердження, коли яскраво проявляється індивідуальність особистості, її прагнення утвердитися у житті. Це виявляється як потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. Важливими для юнацького віку, окрім відкриття Я та формування світогляду, стають ідентичність та вибір професії. Юнак переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самостверджуватись як у особистісній та професійній сферах [2].

Таким чином, аналіз психологічних підходів до проблеми самоствердження дозволив визначити такі основні його механізми: самоствердження через діяльність, самоствердження через спілкування, самоствердження через саморозвиток та самовдосконалення. Ми припустили, що у юнацькому віці формується переважаючий спосіб самоствердження. Для емпіричного дослідження психологічних механізмів самоствердження юнаків були використані такі методики:

- «Тест-опитувальник мотивації досягнення» (А. Меграбяна») дозволяє виявити прагнення юнаків самостверджуватися у діяльнісній сфері;
- «Методика діагностики особливостей реагування у конфліктній ситуації» (К.Томас) дає інформацію про те, якою мірою особистість прагне задовольнити власні інтереси, діючи при цьому активно, реалізуючи потребу у міжособистісному самоствердженні, або, навпаки, пасивно, використовуючи інші способи реагування у конфліктних ситуаціях;
- «Діагностика реалізації потреби у саморозвитку» спрямована на визначення самоствердження в сфері власного Я та самопізнання.

У дослідженні взяли участь 30 студентів (19-20 років) Рівненського державного гуманітарного університету та Національного університету водного господарства та природокористування.

Аналіз результатів експериментального дослідження психологічних механізмів особистісного самоствердження юнаків дозволив виявити наступні тенденції. Найбільш вагомим механізмом самоствердження для юнаків є прагнення до саморозвитку. Переважання цієї сфери самоствердження у 76,6% юнаків пояснюється специфікою цього вікового етапу. Саме у юності відбувається відкриття власного Я, формування цілісної Я-концепції, світогляду. У юності рівень домагань особистості поступово стабілізується, самооцінка стає незалежною від зовнішніх оцінок, що свідчить про утвердження власного Я. Відбувається становлення самосвідомості, яке супроводжується відкриттям свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, усвідомленням незворотності часу, формуванням цілісного уявлення юнака про себе. Важлива роль при цьому належить особистісній рефлексії — заглибленню у світ власних учинків, почуттів, переживань, співвіднесення їх з навколишньою дійсністю. Таким чином, формується система саморозвитку та самовдосконалення. Це є основою реалізації себе у житті, розкриття себе [3].

Наступним за рейтингом психологічним механізмом самоствердження юнаків вибірки є діяльнісний. Такі досліджувані (60%) намагаються проявити себе в активній діяльності, об'єктивуючи себе у різних формах життєдіяльності. Ці юнаки ініціативні, спрямовані на діяльність, прагнуть до успіху без очікувань допомоги з боку. Оскільки у юнаків відбувається формування механізму цілетворення, основними проявами якого є наявність у людини певного задуму, плану життя, життєвої мети, вони переходять від пізнання світу до його перетворення, починають активно утверджувати себе у діяльності, аналізуючи та оцінюючи майбутні перспективи.

Найменшою за чисельною вираженістю у юнаків проявляється домінанта міжособистісної сфери самоствердження. Тільки 40% досліджуваних намагаються утвердити власне «Я» стосовно «не Я». Вони спрямовані на утвердження себе через систему взаємин, зацікавлені у прояві себе, своїх інтересів у взаємодії з іншими, зайнятті певного статусного становища, проявляють високий рівень комунікативності. Такі юнаки мають розвинену потребу у спілкуванні та у прояві себе через нього. Прагнення проявити себе у процесі міжособистісних стосунків у житті, котре спирається на потенціал і обставини, які складаються, може набути суспільного визнання в особі соціального оточення, упевненості у власних силах і почуття самозадоволення.

Як видно з результатів дослідження, у юнаків представлені різні механізми самоствердження, при цьому один із них є переважаючим. Аналіз інтенсивності самоствердження дозволив виявити, що частина досліджуваних використовує усі три його механізми, у той час, як 13% не надають переваги жодному з них (рис.1).

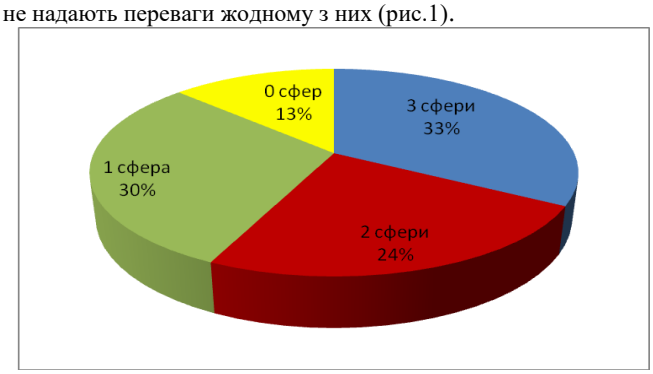

Рис. 1. Інтенсивність самоствердження юнаків

Висновки. Таким чином, самоствердження – прагнення задовольнити комплекс потреб через об'єктивацію себе у діяльності, у процесі спілкування та сфері саморозвитку. Основою самоствердження є здібності, певний рівень розвитку самосвідомості, умови середовища, способи самоствердження.

На кожному віковому етапі самоствердження має свої особливості, ступінь вираженості та сфери прояву. Успішність самосвердження на усіх вікових етапах є умовою повноцінного переходу на наступний щабель розвитку.

У юності закладаються фундаментальні настанови, які проявляються згодом як ціннісні орієнтири життєдіяльності. Цей віковий період пов*заний з прагненням стверджувати себе, з формуванням внутрішньої позиції дорослого, з усвідомленням своїх здібностей та можливостей, з прагненням зайняти відповідне становище у суспільстві.

Теоретичний аналіз проблеми самоствердження дозволив виявити провідні механізми цього процесу: через діяльність, через спілкування, через саморозвиток. Важливо, що третина досліджуваних використовують усі можливості самоствердження, такі ж за кількістю групи надають перевагу одному або двом механізмам утвердження себе. Водночас частина досліджуваних не має переваг за жодним з механізмів самоствердження.

Закономірно, що найвищі показники у досліджуваній вибірці має прагнення до саморозвитку. Це відповідає логіці та закономірностям розвитку у юності.

Оскільки юність є сприятливим періодом для становлення самоствердження, а результати емпіричного дослідження його механізмів показують, що певна частина молодих людей не має виражених переваг у сферах самоствердження, то цей процес потребує адекватного психологічного супроводу. Тому подальші дослідження проблеми будуть спрямовані на аналіз та обгрунтування умов, завдань, змісту та технологій психологічного супроводу самоствердження юнаків у процесі навчання у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоровайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: Монографія / О.В. Безкоровайна. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2009. – 470 с.
2. Жизномірська О.Я. Особливості побудови життєвих планів та самоствердження особистості у період дорослішання / О.Я. Жизномірська // Молодь і ринок - №8(31) – Серпень 2007 – С.118 – 122.
3. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я». / Маноха І.П. - К.: Поліграфкнига, 2001.- 448 с.
4. Никитин Е.П. Проблема самоутверждения личности в философии и психлогии / Е.П.Никитин, Н.Е.Харламенкова // Вопрості философии – 1997 - №9 – С.73-91.
5. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко: Навч. пос. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.

Резюме. *Статья посвящена воросам личностного самоутверждения в юношеском возрасте. На основе теоретического анализа проблемы выявлены психологические механизмы этого процесса. Представлены результаты эмпрического исследования психлогических механизмов самоутверждения юношей.*

Ключевые слова: *самоутверждение, психлогические механизмы самоутверждения через деятельность, общение, саморазвитие.*

Summary. *The article is devoted to the problem of the personality self-confirmation of the yuong man. The psychological mechanisms of the personality self-confirmation are discover on the base of the theoretical analysis of the problem. The results of the empirical research of psychological mechanisms of the personality self-confirmation are presented.*

Key words: *self-confirmation, psychological mechanisms of the personality self-confirmation through the action, communication, self-development.*

УДК 159.9:37.015.3 **М.М. ВОЛОШИН, Л.М. НАЗАРЕЦЬ**

АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРИВОЖНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

Резюме. ***С****таття присвячена проблемі психологічних особливостей тривожності та її зв'язку з навчальною діяльністю студентів. Проаналізовано причини тривожності студентів, висвітлені основні підходи до вивчення тривожності. Наведені результати експериментального дослідження тривожності студентів.*

Ключові слова. *Тривожність, особистісна тривожність, тривога, невротичність, навчальна успішність.*

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань сучасної освіти як в Україні, так і в світі, виступає формування професійно грамотної, фізично та психологічно здорової особистості. У складних умовах сьогодення, коли падає соціальний престиж вищої освіти, молодь невпевнена у своєму майбутньому, нерідко переживає негативні емоційні стани та внутрішні конфлікти.

Під час навчання у вузі на людину припадає значне розумове та нервово–емоційне навантаження. Навчальний процес насичений емоційними переживаннями. У ході навчальної діяльності виникає багато емоційних ситуацій, на які учасники процесу реагують по-різному. Багато досліджень свідчить про те, що емоції, які студенти хотіли б переживати на заняттях, не збігаються з емоціями, які вони відчувають реально; замість радості, допитливості, захоплення у них часто відзначаються байдужість, нудьга, тривога. Проблема тривожності студентів становить інтерес для психологічної науки і є надзвичайно актуальною для цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з навчальною успішністю.

Мета даної статті полягає у теоретико-експериментальному дослідженні особливостей прояву тривожності студентів з різним рівнем навчальної успішності.

Вивченню проблеми тривожності присвячено велику кількість досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних психологів (А. Орлова, А. Захаров, А. Прихожан, Ю. Ханін, З. Фрейд, К. Хорні, Дж. Тейлор, Р. Мєй, Ч. Фолкен, Д. Боулбі, Ч. Спілбергер, К. Броннер та ін.) [6]. Дослідники вивчають природу тривожності, причини виникнення, форми прояву, методи корекції тощо. Переважна частина психологічних досліджень, присвячених проблемі тривожності, зосереджена на вивченні її особливостей у дітей, і лише незначна кількість спрямована на дослідження тривожності студентів (А. Варес, С. Тамм, І. Волженцева, Т. Немчин, А. Прохоров, Ю. Щербатих та ін.) [2; 3; 4].

На сучасному етапі розвитку психологічної науки тривожність прийнято розглядати з позиції системного дослідження, яке передбачає її вивчення з точки зору цілісного й інтегрального явища, що проявляється на різних рівнях життєдіяльності людини. На фізіологічному рівні тривожність виражається через активність автономної нервової системи. Так, К.Ізард вважає, що найбільш поширеними критеріями тривожності можна вважати шкірно-гальванічну реакцію, зміну частоти серцевих скорочень, величину кров'яного тиску, температуру тіла, параметри дихання. На психологічному рівні тривожність проявляється у заниженні самооцінки, нерішучості, невпевненості у собі, зміні мотиваційної сфери тощо.

А.М. Прихожан виділяє два типи прояву тривожності з різним ступенем її усвідомлення: агресивно–тривожний і тривожно–залежний. В свою чергу, тривожно–залежний тип найбільш часто зустрічається при відкритих формах тривожності. Натомість - агресивно–тривожний тип має місце як при відкритих, так при прихованих формах тривожності у вигляді прямого вираження агресивних форм поведінки. У таких людей спостерігається яскраво виражене відчуття небезпеки, своєрідна суміш агресії і тривоги: здійснюючи агресивний вчинок, індивід як би вибачається, сам боїться своєї «сміливості».

Варто звернути увагу на різницю між тривожністю та невротичністю. Основні розбіжності полягають у тому, що тривожність, як правило, не призводить до дезадаптивної поведінки і часто виконує роль мотивуючого та допоміжного фактору, у той час, як невротичність свідчить про наявність дезадаптації у тій чи іншій життєвій ситуації. Проте, висока тривожність ускладнює інтелектуальну діяльність в психічно напружених ситуаціях, зокрема, під час іспитів, знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у собі, а також є однією з причин низького соціального статусу особистості.

Оскільки базовим компонентом тривожності у розвитку особистості виступає почуття занепокоєння, доцільно виділити його основні ознаки, а саме невпевненість у спілкуванні, настороженість, збентеження, невиразність і суперечливість мови, переляк у погляді, блідість лиця, метушливість, напруженість, скутість рухів або, навпаки - надмірна жестикуляція [5,49].

У психології при вивченні нервово-емоційної сфери велику увагу приділяють такому стану передчуття безпеки, занепокоєння, як тривога. Найбільш часто тривога проявляється в очікуванні якоїсь події. Тривога більшою мірою притаманна людям з розвиненим почуттям власної гідності, обов'язку, відповідальності, тим хто визнаний оточуючими. Необхідно зазначити, що тривога не завжди сприймається негативно, вона може проявлятися у вигляді радісного хвилювання, виснажливого очікування «завтрашньої радості».

Важливо розрізняти поняття тривоги та тривожності. Тривога як епізодична реакція має свою аналогію у формі більш стійкого психологічного стану – у вигляді тривожності, в основі якої лежить почуття занепокоєння. З цього випливає, що тривожність особистісно мотивований стійкий стан людини.

Термін «тривога» використовується психологами в різних значеннях: тимчасовий психічний стан, що виник під впливом стресових факторів; фрустрація соціальних потреб; первинний показник неблагополуччя, коли організм не має можливості природним чином реалізувати потреби; властивість особистості; реакція на загрозу. При цьому, найчастіше термін «тривога» використовується для опису неприємного за своїм забарвленням психічного стану, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, занепокоєнням, похмурих передчуттів, а з фізіологічного боку супроводжується активізацією автономної нервової системи. Надмірно високий рівень занепокоєння – тривога частіше всього знижує ефективність діяльності, а в критичних ситуаціях виявляється як особистісна властивість, коли схильність до емоційного стресу перетворюється в складовий компонент структури особистості. Разом з тим тривога може відігравати й позитивну роль, зокрема як мобілізатор резервів психіки [1,83]. Проте, найчастіше тривогу розглядають як негативний стан, пов'язаний з переживанням стресу. Стан тривоги може варіювати за інтенсивністю і змінюватися в часі як функція рівня стресу, якому піддається індивід, але переживання тривоги властиво будь – якій людині в адекватних ситуаціях.

Виділяють кілька теоретичних підходів до вивчення тривоги:

- *системно–функціональний* підхід розглядає стан тривоги як специфічну форму психіки, що відображає відношення між предметним світом і людиною або людьми, де тривога, впливаючи на компоненти будь–якого з рівнів прояву активності, відіграє або позитивну роль, будучи мобілізатором резервів психіки, або негативну;

- *системно–структурний* підхід розкриває тривогу як цілісне інтегроване явище;

- *системно–історичний* підхід розкриває причинність тривоги в соціальному, психологічному і фізіологічних аспектах [6,с. 113].

Причини, що викликають тривогу і впливають на зміну її рівня, різноманітні і можуть лежати в усіх сферах життєдіяльності людини. Умовно їх розділяють на суб'єктивні та об'єктивні. До суб'єктивних відносяться причини інформаційного характеру, пов'язані з невірним поданням інформації про можливий результат, що призводить до завищення суб'єктивної значущості результату майбутньої події. Серед об'єктивних причин, які викликають тривогу, виділяються екстремальні умови, що висувають підвищені вимоги до психіки людини і пов'язані з невизначеністю результату ситуації.

Експериментальну діагностику тривожності ми здійснювали за допомогою методик: особистісна шкала проявів тривоги (Дж. Тейлор, адаптація Т. А. Немчіна) та методика динамічного вимірювання самопочуття, активності та настрою САН).

У дослідженні брали участь 38 студентів 2-го та 39 студентів 5-го курсу психологічного факультету Харківського національного університету. Загалом вибірка склала 77 осіб, які за середніми балами з фахових предметів умовно були розділені на «успішних», «середніх» та «неуспішних» у навчальній діяльності студентів.

За результатами методики «Особистісна шкала проявів тривоги» (див. табл.1) було виявлено, що найвищий бал загальної особистісної тривожності мають успішні студенти 2-го курсу. Такий результат (22 бали) говорить про те, що показник тривожності цих студентів відповідає середньому рівню з тенденцією до підвищеного. У той же час, студенти з середнім рівнем успішності у навчанні мають показник особистісної тривожності 16,3 бали, що відповідає значенню середньої норми з тенденцією до низького рівня. На такому ж рівні знаходиться особистісна тривожність студентів 2-го курсу з низькою успішністю у навчанні (особистісна тривожність складає 14,4 бали).

Таблиця 1.

Показники особистісної тривожності студентів з різною навчальною успішністю (у середніх балах)

Студенти	**Рівень успішності**			**Порівняння за *T*-критерієм**		
	«Успішні»	**«Середні»**	**«Неуспішні»**	$\mathbf{T_{1,2}}$	$\mathbf{T_{1,3}}$	$\mathbf{T_{3,2}}$
2-го курсу	22±0,49	16,3±0,69	14,4±0,99	5,9	6,9	1,4
5-го курсу	16,8±0,35	11±0,67	12,3±0,84	6,5	4,9	1,1
Всього:	19,4±0,42	13,7±0,83	13,4±0,92	6,19	5,97	0,24

Рівень особистісної тривожності в успішних студентів 5-го курсу, так як і в другокурсників знаходиться на рівні «середній з тенденцією до підвищеного», а рівень особистісної тривожності студентів з «середнім» та «низьким рівнем успішності» у навчанні (11 та 12,3 бали відповідно) є середнім з тенденцією до низького.

Дослідження самопочуття, активності та настрою студентів (методика САН) дало можливість отримати наступні результати. Найбільші коливання самопочуття помітні у студентів з високим рівнем успішності у навчанні. Студентів із середнім рівнем успішності у навчанні не виявили помітних змін самопочуття протягом навчання. Серед студентів, які мають середній рівень успішності у навчанні спостерігається підйом активності з наближенням та протягом учбової сесії.

Найбільші коливання суб'єктивної оцінки самопочуття також проявляються у студентів з високим рівнем успішності у навчанні. Погіршення сапомочуття напередодні сесії скоріше за все викликано тривогою та виснажливою підготовкою до заліків та іспитів. У студентів із середнім рівнем успішності у навчанні не спостерігається змін самопочуття протягом навчання. Також має місце невеликий спад самопочуття студентів із низьким рівнем успішності у навчанні наприкінці сесії.

Висновки. Отже, результати теоретико-експериментального дослідження дозволили констатувати, що тривожність як складний процес, включає емоційний, поведінковий, когнітивний компоненти і пов'язана з такими особливостями особистості, як емоційна стійкість, соціальна та інтелектуальна активність. Рівень тривожності безпосередньо пов'язаний з навчальною успішністю студентів. Зокрема підвищений рівень особистісної тривожності у студентів сприяє збільшенню напруженості в багатьох навчальних ситуаціях, що може стати перешкодою прояву їх компетентності. Тому перспективою подальшої роботи над вищезазначеною проблемою є розробка психологічної програми корекції особистісної тривожності осіб юнацького віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белов А.Ф. Успешность обучения студентов медицинского ВУЗа: дифференциально-психологический аспект/ А.Ф. Белов, М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева // Психологічний журнал. - 2008. - Т.15. - № 1. - С.81- 86.
2. Набат Э. Н. Педагогические условия преодоления тревожности как фактор развития личности студента-практиканта: Э.Н. Набат автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Карачаевск, 2008. - 192 с.
3. Постовалова Г.И. Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов /Г.И. Постовалова. - М.: Азимут-Центр, 2009. – 229 с.
4. Седова Е. А. Исследование тревожности студентов технического вуза / Е. А. Седова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 4 – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 226 – 230.
5. Ханин Ю. Л. Межличностная и групповая тревога в условиях значимой совместной деятельности [Текст] / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 48–51.
6. Харченко М.А. Диагностика проявлений тревожности у студенческой молодежи / М.А. Харченко // Научно-медицинский вестник, 2009. - № 8. – С. 112-114

Резюме. *Статья посвящена проблеме психологических особенностей тривожности и ее взаимосвязи с учебной деятельностью студентов. Анализируются причины тривожности студентов, рассматриваются основные подходы к изучению тривожности. Представлены результаты экспериментального исследования тривожности студентов.*

Ключевые слова: *тривожность, личностная тревожность, тревога, учебная успеваемость.*

Summary. *This work is devoted to psychological characteristics of anxiety and its impact on the learning activities of students. We consider the causes of anxiety students, dedicated scholars, psychologists, involved in the study of anxiety students highlight the main approaches to the study of anxiety students. This paper describes presents the results of research.*

УДК 159.9 : 316.613.434

І. ГЕРМАН

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ЯК ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме. *У статті проаналізовано роль соціального статусу у виникненні міжособистісних конфліктів у юнацькому віці, розглянуто особливості проведеного дослідження, здійснено відповідні узагальнення.*

Ключові слова: *міжособистісні конфлікти, юнацький вік, соціальний статус, соціометрія.*

Постановка проблеми. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дає змогу розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але й надає їй інформацію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Загальний аналіз досліджень з проблеми. Проблема конфліктів завжди приваблювала дослідників і розроблялася представниками різних психологічних напрямів як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Зокрема, у зарубіжній психології вона представлена роботами представників різних підходів: психоаналітичного (З.Фройд, К.-Г.Юнг та А.Адлер); етологічного (К.Лоренц); теорії групової динаміки (К.Левін, Д.Креч); фрустраційно-агресивного (Д.Доллард, Н.Міллер); поведінкового (А.Басс, А.Бандура); соціометричного (Дж.Морено); інтеракціоністського (Т.Шибутані, Д.Шпігель) [4; 5; 9]. Завдяки цим роботам у психологічній науці було започатковано систематичне вивчення конфлікту як самостійного соціально-психологічного феномену.

Серед російських досліджень з проблематики конфліктів варто відзначити роботи В.Агєєва, В.Андрєєва, Н.Гришиної, Т.Драгунової, О.Шипілова [1; 2; 4].

В Україні проблему конфліктів успішно розробляють А.Бузнік, А.Гірник, Н.Дорошенко, Г.Ложкін, М.Пірен, Н.Пов'якель, В.Радчук, О.Ткач [6; 7; 8].

У віковому аспекті проблему конфліктів вивчали Я.Коломінський, Б.Жизнєвський, М.Коцко, М.Тютюнник (конфлікти дітей дошкільного віку) [4], Л.Божович, Т.Драгунова, О.Первишева (конфлікти у підлітковому віці) [3], А.Бузнік, І.Кона, В.Ласькова (конфлікти у ранньому юнацькому віці) [2].

Однак роль соціального статусу у виникненні міжособистісних конфліктів у юнацькому віці на сьогодні досліджена недостатньо, тому саме її ми й обрали **предметом дослідження**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конфлікти відіграють ключову роль у житті окремої людини, сім'ї, колективу, суспільства. Для того щоб грамотно поводитися в конфліктах, людина повинна знати закономірності їх виникнення, розвитку й вирішення.

Міжособистісний конфлікт є найбільш гострим способом вирішення значимих протиріч, які виникають у процесі соціальної взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів й супроводжується переживанням негативних емоцій стосовно одне одного [5].

Суть кожного конкретного міжособистісного конфлікту залежить від ряду факторів. Фактором номер один є вік юнака/юнки. Пік конфліктів зазвичай припадає на 16-17 років. Іншим фактором, який здійснює помітний вплив на характер конфлікту, є стать особистості. Дуже важлива й загальна атмосфера в сім'ї. Конфлікти частіше розігруються в сім'ях авторитарного типу, ніж у сім'ях демократичних.

Ще одним важливим фактором виникнення міжособистісних конфліктів у юнацькому віці є, на нашу думку, найближче соціальне оточення індивіда, становище, яке він займає у групі. Вважається, що соціальний статус представляє собою "інтегративний показник стану" соціальної спільноти та її представників у конкретній соціальній системі. Компонентами статусу є соціальні позиції, що характеризують становище людей у суспільстві на основі об'єктивних ознак (стать, вік, професія і т.д.) і оцінка цих позицій, що виражається в поняттях "престиж", "авторитет" та ін. Звідси, джерелом конфлікту служить протиріччя між єдністю соціальної спільноти як певної цілісності і соціальною нерівністю включених до неї суспільних груп [9].

Ми припускаємо, що особистість, яка схильна до розгортання міжособистісних конфліктів, не користується прихильністю оточуючих, а відтак – має низький соціальний статус, тому до соціально-психологічних чинників міжособистісних конфліктів ми віднесли насамперед соціально-психологічний статус особистості у групі.

Дослідження проводилися нами серед студентів 2-го курсу психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Для визначення соціального статусу особистості ми застосували соціометрію. Респондентам пропонували відповісти на питання щодо вибору партнера по спілкуванню, якого вони вважають емоційно привабливим для себе. За кількістю отриманих виборів кожного досліджуваного ми віднесли до однієї з чотирьох груп: тих, хто отримав 6 виборів і більше – до першої групи, групи соціометричних "зірок", до другої групи – тих, хто отримав дещо менше виборів – від 3 до 5 – це категорія тих, кому надають перевагу у спілкуванні, третя група – досліджувані, які отримали 1 – 2 вибори, категорія "прийнятих" – це ті, з ким спілкуються лише зрідка, спілкування з ними часто обмежене формальними контактами, ситуативною необхідністю; четверта група – категорія "ізольованих", тих, хто не отримав жодного вибору.

Лише незначна частина дівчат користується довірою та є емоційно привабливою для своїх однолітків – таких виявилося 9,8%. Серед юнаків таких, які мали б "зірковий" статус, не виявилося жодного. Проте не можна однозначно стверджувати, що сучасні юнаки та дівчата емоційно непривабливі для своїх однолітків: близько третини досліджуваних ми віднесли до групи тих, кому надають перевагу у спілкуванні. Найбільшу кількість досліджуваних за результатами соціометрії ми віднесли до категорії "прийнятих" – 40% юнаків та 45,1% дівчат, що може свідчити про те, що в цілому серед молоді в досліджуваному середовищі склалися сприятливі стосунки. Однак той факт, що майже половина досліджуваних юнаків та дівчат мають статус "прийнятих", в цілому свідчить про відсутність близьких, теплих стосунків між ними, про переважання формалізму у взаєминах. Найбільше тривожить те, що близько п'ятої частини усіх досліджуваних мають статус "ізольованих", причому юнаків серед них значно більше – 26,67%, ніж дівчат – лише 13,73%. Тобто більше, ніж чверть юнаків є емоційно непривабливими для своїх однолітків.

Також нам вдалося виявити, що існує тісний кореляційний зв'язок високого рівня значущості негативної спрямованості між соціальним статусом особистості у групі та кількістю отриманих позитивних виборів: $r=-0,862$ ($p \leq 0,01$). Це означає, що досліджувані, яких ми віднесли до категорії "прийнятих" та "ізольованих", мають низький соціальний статус і навпаки. Окрім того, ми виявили, що існує кореляційний зв'язок високого рівня значущості позитивної спрямованості між кількістю отриманих негативних виборів та авторитарним стилем міжособистісної взаємодії ($r=0,252$, $p \leq 0,01$) та між кількістю отриманих негативних виборів та прагненням до домінування у міжособистісних стосунках ($r=0,249$, $p \leq 0,01$). Також вдалося встановити, що існує значущий кореляційний зв'язок позитивної спрямованості між кількістю отриманих негативних виборів та вибором стилю суперництва у міжособистісних конфліктах ($r=0,176$, $p \leq 0,05$). Це означає, що особистість, у якої переважає авторитарний стиль міжособистісної взаємодії, не користується популярністю у своїх однолітків, є емоційно непривабливою. Також виражене прагнення до домінування, можливо, призводить до того, що особистість сприймається оточуючими негативно. Вибір стилю суперництва як переважаючого стилю поведінки у конфліктах також може призвести до пониження соціального статусу особистості.

З метою визначення ситуацій міжособистісної взаємодії, які викликають негативні емоції у молодих людей, ми просили досліджуваних із запропонованого списку вибрати та відмітити ті, які викликають у них незадоволення, роздратування, негативні емоції під час спілкування із оточуючими: друзями, рідними, викладачами чи просто випадковими співрозмовниками.

Ті із запропонованих ситуацій взаємодії, які викликають найбільше роздратування у юнаків та дівчат, потенційно є більш конфліктогенними, ніж ті, які рідше приводять до подібних реакцій. Це дає нам можливість проранжувати ситуації, запропоновані до розгляду, від найбільш значущих для розгортання конфлікту до найменш значущих. Виявляється, що найбільш дратуючою є ситуація спілкування, у якій співрозмовник перекручує зміст сказаного і намагається вкласти у слова комунікатора свій власний зміст, своє бачення ситуації – це дратує 69,05% сучасної молоді. Причому виявилося, що для юнаків такі ситуації менш значущі, ніж для дівчат: вони дратують 61,33% юнаків і 80,39% дівчат. Наступну позицію займає ситуація, коли співрозмовник перериває розповідь, перебиває оповідача, що дратує 60,32% досліджуваних. Третє місце

належить ситуаціям, у яких співрозмовник завжди осаджує, висловлюючи недовіру до сказаного – на дратівливість цієї ситуації вказали 59,52%. Для однакової кількості досліджуваних – 48,41% дратуючими є ситуації, коли співрозмовник не дає можливості висловитися, коли є що сказати, або якщо співрозмовник вимагає повної згоди із своєю позицією. Дещо рідше, але теж досить часто провокують виникнення напруженості у стосунках ситуації, у яких респонденти відчувають нещирість, незацікавленість співрозмовника у спілкуванні, удаваний інтерес до проблеми або спроби перевести розмову на жарт, у той час як для досліджуваного обговорювана проблема є важливою – на це вказали 46,83%. Наступне місце у цьому ранжуванні належить тим випадкам, коли співрозмовник не дає можливості повністю висловити свою думку з приводу обговорюваної проблеми і перебиває лише для того, щоб погодитися – це викликає роздратування у 45,24%, причому дівчата негативно ставляться до таких ситуацій рідше, у той час як юнаки нервують частіше. Наступну позицію займають ситуації, у яких співрозмовник під час розмови не дивиться у обличчя, що не дає можливості визначити, чи уважно він слухає, та ситуації, у яких співрозмовник своєю поведінкою дає зрозуміти, що у нього на даний момент є важливіші справи – як на проблемні на такі ситуації вказали 43,65% молоді, причому у обох випадках це більше впливає на дівчат, ніж на юнаків. На наступному місці опинилися випадки, у яких співрозмовник відволікає від основної теми розмови своїми зауваженнями та коментарями – це однаково дратує як юнаків, так і дівчат, що відмітили у своїх відповідях 42,86%. Дещо меншого значення юнаки та дівчата надають тим випадкам, коли співрозмовник намагається їм заперечувати, хоча дівчат такі ситуації дратують більшою мірою, ніж юнаків – їх у своїх анкетах відмітили 34,67% юнаків та 52,94% дівчат. Далі у цьому ряду містяться випадки, коли співрозмовник, замість того, щоб відповідати на поставлене питання, змушує займати захисну позицію – 40,77% зазначили це у своїх відповідях. З незначним відривом у цьому ряду далі йдуть ситуації, коли співрозмовник сам робить висновки із сказаного – такі ситуації дратують 39,68%, причому дівчата страждають від цього частіше, ніж юнаки: 52,94% дівчат проти 30,67% юнаків. Дещо менше сучасна молодь переживає негативні емоції у тих ситуаціях, коли співрозмовник проявляє ознаки нестриманості, коли сторонні речі займають його більше, ніж зміст розмови та особистість співрозмовника, а також у ситуаціях, коли співрозмовник перепитує, роблячи вигляд, що недочув, що саме було сказано – це відмітили 38,10%. На наступному місці за значущістю – випадки, коли співрозмовник намагається вставити своє слово у розповідь – на це звертають увагу 35,71%. Однаково викликають роздратування випадки, коли співрозмовник недостатньо виражає прихильність, не посміхається під час розмови, що приводить до виникнення почуття ніяковості та тривоги, а також ті випадки, коли він зосереджено займається сторонніми справами, що не мають відношення до предмета розмови і демонструють його неуважність: на такі ситуації звертають увагу 29,37%.

Решта із запропонованих для розгляду ситуацій викликають роздратування приблизно у чверті досліджуваних. 27,78% дратуються, коли відчувають, що співрозмовник їх оцінює, що викликає занепокоєння. 25,40% не подобаються ті ситуації, коли вони пропонують щось нове, а співрозмовник намагається переконати їх, що він і сам так думає. Для такої ж кількості досліджуваних неприємними є ситуації, коли співрозмовник часто звертає увагу на годинник під час розмови, причому це значно частіше непокоїть дівчат, ніж юнаків. 22,22% відчувають роздратування, коли співрозмовник занадто підкреслено приділяє увагу їхній розмові, причому цікавим видається той факт, що у юнаків такі ситуації викликають більше роздратування, ніж у дівчат. 21,43% дратуються, якщо розмова викликає відчуття марної втрати часу, що особливо неприємно для юнаків. Нарешті, менше п'ятої частини досліджуваних – 19,84% відмітили у своїх анкетах, що їх дратує, якщо співрозмовник дуже уважно, не блимаючи, на них дивиться; особливо неприємні емоції це викликає у юнаків – на це вказали 24,0% юнаків і лише 13,73% 7 дівчат.

Отже, отримані результати дають підстави узагальнити, що на виникнення міжособистісних конфліктів у юнацькому віці впливає соціальний статус юнака/юнки: при високому рівні конфліктності досліджуваного зафіксовано, що він має низький соціально-психологічний статус у групі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Загалом результати дослідження свідчать про значну роль соціального статусу як чинника виникнення міжособистісних конфліктів у юнацькому віці і про необхідність надання психологічної допомоги з боку психологів студентам в осмисленні сутності конфліктів і причин їх виникнення.

Отже, знання і розуміння сутності міжособистісних конфліктів, основних факторів, які спричиняють їх виникнення, динамічних етапів їх перебігу допомагатимуть обирати максимально адекватні методи діагностики конфліктів та основні напрями їх розв'язання й запобігання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С.Агеев. – М.: МГУ, 1990. – 240 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А.Я.Анцупов, А.И.Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
3. Божович Л.И. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – 1978. – №2. – С. 25 – 37.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В.Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
5. Дейч М. Конфликт: социально-психологическая перспектива / М.Дейч, С.Шикман // Социальный конфликт: современные исследования. Реферативный сб. – Ред. коллегия Н.Л. Полякова, С.В. Медведева, Е.И. Степанов, С.А. Эфиров, Е.В. Якимова. – М.: ИНИОН, 1991. – С. 70 – 74.
6. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта: Учеб. Пособие / Г.В.Ложкин, Н.И.Повякель. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
7. Пірен М.І. Основи конфліктології / М.І.Пірен. – К.: Київ. військ. гуманіт. ін-т. Ін-т психології АПН України, 1997. – 378 с.
8. Ткач О.А. Деякі аспекти характеристики типових конфліктів у студентському середовищі / О.А.Ткач // Психологія. Зб. наук. праць. Вип. 2 (9), Ч.ІІ. – Київ, 2000. – С. 228 – 231.
9. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И.Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

Резюме. *В статье проанализирована роль социального статуса в возникновении межличностных конфликтов в юношеском возрасте, рассмотрены особенности проведенного исследования, представлены соответствующие обобщения.*

Ключевые слова: *межличностные конфликты, юношеский возраст, социальный статус, социометрия.*

Summary. *In articles the role of the social status in occurrence of interpersonal conflicts at youthful age is analysed, features of the conducted research are considered, corresponding generalizations are presented.*

Key words: *interpersonal conflicts, youthful age, the social status, sociometry.*

УДК 159.923-057.875 **О.В. ДЗЮБАК, Л.М. НАЗАРЕЦЬ**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Резюме. *Робота присвячена проблемі становлення професійної самореалізації студентів. Дано аналіз наукової літератури й визначено поняття самореалізації й професійної самореалізації студентів. Розкрито особливості, рівні й параметри професійної самореалізації майбутніх фахівців.*

Ключові слова: *професійна самореалізація, професійний розвиток, студенти, навчально-професійна діяльність.*

Постановка проблеми. Загальні світові тенденції в освіті створення єдиного освітнього та інформаційного простору, перехід до безперервної освіти висувають якісно нові вимоги щодо підготовки фахівців. У зв'язку з цим психолого-педагогічними науками зазначається той факт, що в кожній особистості закладене позитивне начало, призначення якого – спрямовувати людину шляхом її самореалізації. Це, перш за все, стосується і шляхів професійної самореалізації в умовах підготовки майбутніх спеціалістів.

Розглядаючи навчально-професійну діяльність як важливу сферу життєдіяльності студента, слід відзначити, що реалізованість студентом власної індивідуальності, неповторності, унікальності, має позитивний вплив на саморозвиток та самореалізацію в подальшій професійній діяльності [1].

Значення терміну самореалізація багато в чому співпадає з поняттям самоактуалізація в аспекті, який стосується саморозвитку, розкриття прихованих можливостей людини. Дослідженням цього питання займалися К.О. Абульханова-Славська, Ю.З. Гільбух, К. Голдштейн, Є.І. Головаха, Д.О. Леонтьєв, А. Маслоу, Л.П. Овсянецька, В.А. Петровський, Л.В. Потапчук, К. Роджерс, Т.М. Титаренко, Е. Шостром, К. Юнг та ін. Однією зі сфер самореалізації людини є професійна діяльність, що дозволяє актуалізувати власні професійні і особистісні можливості. За словами А. О. Реана, з наявністю вираженого прагнення до саморозвитку пов'язана успішність людини як суб'єкта професійної діяльності, успішність досягнення нею професійних здобутків, професійного довголіття[6,с.88].

Дослідники професійного становлення психолога (Г.Б. Бердник, В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька, Р. Кочюнас, І.А. Мартинюк, О.О. Міненко, Н.І. Пов'якель, О.О. Прокофьєва, К.Р. Роджерс, Л.Б. Шнейдер та ін.) звертають увагу на важливість його самореалізації для професійного та особистісного росту. За словами О.О. Міненко, особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів є здатність до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації.

Н.І. Пов'якель вважає, що засобом самоактуалізації й самореалізації особистості психолога виступає саморегуляція. Самоактуалізований психолог є психологічно готовий до прийняття інших і надання психологічної допомоги, він відкритий для діалогу і партнерства, здатний до творчого вирішення професійно-психологічних завдань різного типу складності [3,с.36].

Професія сучасного психолога-практика належить до творчих професій, оскільки досягнення майстерності у ній залежить не лише від професійних знань та умінь, але й від особистісних якостей і спеціальних здібностей фахівця. За словами К. Роджерса, стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей. Тому формування у психолога прагнення до самоактуалізації, створення спеціальних передумов для цього процесу є досить важливим елементом професійної підготовки.

Під самореалізацією студента в навчальному процесі ми розуміємо як свідоме, за власною ініціативою, прагнення до самопізнання, самовиявлення, самозадоволення, реалізації своїх можливостей у професійній діяльності, створення вагомих стосунків з іншими.

Метою даного дослідження є розкриття сутності професійної самореалізації студентської молоді.

Професійний розвиток суб'єкта праці аналізується на рівні формування професійних умінь, дій та операцій. Питання формування професійної ідентичності розглядаються в роботах Л.Б. Шнайдер, И.Ю. Хамітової, С.Е. Пінаєва, Н.В. Андрєєва, А.Г. Грецова, А.А. Азбель, Н.В. Антонової [4]. Професійна ідентичність це не тільки уявлення про себе як частину професійної групи, з системою умінь, навичок, що координується загальною метою та значенням діяльності групи (яку користь має суспільство та кожен член групи), а й система цінностей, які, інтеріоризуючись під впливом соціуму, регулюють професійну діяльність, визначають її пріоритетність для людини.

У діяльності студентів яскраво проявляються здібності, тобто такі їх психологічні особливості, які дозволяють і вдало оволодіти програмою вузу, і ефективно удосконалюватися як майбутнім спеціалістам. У структуру здібностей входять увага, спостереження, сформованість мислення, пам'яті, уяви і т.д.

Основними соціальними факторами, які впливають на процес саморозвитку, крім використання інноваційних технологій викладання й надання консультаційної та психологічної допомоги в університеті, науковці називають: бюджет вільного часу студента, стиль життя студентських груп і їх формальних лідерів, стан навчально-матеріальної бази університету, наявність можливостей для творчої роботи і самовдосконалення, матеріально-побутові умови життя студентів тощо. Важливою передумовою професійного розвитку особистості студента є його спрямованість, що проявляється у професійних установках і ціннісних орієнтаціях. Сформована позитивна установка на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності обумовлює прогресивний розвиток особистості студента і успішність його подальшої професійної діяльності.

У даному дослідженні нами були використані такі методики: опитувальник міні-мульт - скорочений варіант мінесотської методики багатостороннього дослідження особистості – (адаптація теста ММРІ Ф.Б. Березіним, М.П. Мірошниковим), з метою визначення щирості респондентів, міри достовірності результатів тестування, а також схильності до афективних реакцій, ступеня емоційної відчуженості, складності встановлення соціальних контактів, активності і збудливості; методика «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модифікація Т.В.Румянцевої), з метою вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості [2].

На рис.1 представлені результати дослідження 25-ти студентів Рівненського державного гуманітарного університету, які проходили діагностику за методикою міні-мульт. Всі респонденти були максимально відверті і шкали L, F, K, не показали суттєвих відхилень, тому результати можна вважати достовірними. З рис.1 видно, що за 6-ма з 8-ми шкал показники мають відхилення від норми, зокрема за шкалами «істерія», «психопатія», «паранойяльність» вони є нижче норми .

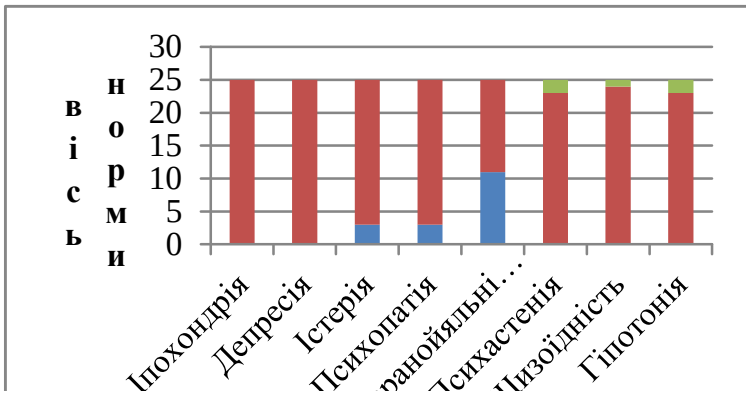

Рис. 1. Оцінка властивостей особистості за методикою «Міні-мульт»

Так, за шкалою «істерія» низькі результати отримали троє респондентів чоловічої статі. Це може говорити про те, що у них не проявляються схильності до неврологічних захисних реакцій. Вони не схильні використовують симптоми соматичного захворювання, щоб уникати відповідальності. За шкалою «психопатія» двоє опитуваних чоловічої і одна жіночої статі отримали низькі бали, тому їх можна характеризувати, як соціально адаптивних людей із стійким настроєм. За шкалою «паранойяльність» було отримано найбільшу кількість відхилень нижче норми – 11 (5 респондентів жіночої статі і 6 – чоловічої). Це може говорити про те, що дані особи ведуть активний спосіб життя, мають велике коло спілкування, друзів і реалізовуються в найбільшій мірі саме в цьому оточенні. Показники за шкалами «психастенія», «шизоїдність», «гіпотонія» виявилися вищими за норму. Розглянемо їх детальніше. Високі результати за шкалою «психастенія» були отримані у двох респондентів. Це говорить про те, що їм властива нерішучість, тривога, постійні сумніви, страх перед майбутнім. Результат вище норми за шкалою «шизоїдність» діагностовано у однієї особи жіночої статі. Такій людині притаманна підвищена чутливість з емоційною холодністю і відчуженістю в міжособистісних відносинах. Показники двох респонденток за шкалою «гіпотонія» також виявилися вищими за норму, що може характеризувати їх, як активних, енергійних, життєрадісних людей, які люблять змінюватися і мати багато нестійких інтересів.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення змістовних характеристик ідентичності особистості за тестом («Хто Я?»), які об'єднуючись, утворюють сім узагальнених шкал: I. «Я-Соціальне»; II. «Я-Комунікативне»; III. «Я-Матеріальне»; IV. «Я-Фізичне»; V. «Я-Діяльне»; VI. «Я-Перспективне»; VII. «Я-Рефлексивне».

Результати показали, що найчастіше опитувані використовували відповіді типу – я: студент, син, дочка, хлопець, дівчина, людина; натомість висловлювання на зразок – я люблю поспати, я патріот, я розумна, спортсмен – зустрічалися лише у поодиноких випадках.

Серед відповідей, які стосуються компонентів ідентичності домінують показники за шкалою «Я-Соціальне». Це свідчить про те, що респонденти ідентифікують себе в соціумі через свою сімейну приналежність, навчально-професійну позицію, соціальний статус.

Найбільшу кількість характеристик самоідентичності було отримано за шкалами «Я-Діяльне» і «Я-Перспективне». Найпоширенішими відповідями були: люблю готувати, люблю читати, я футболіст, я дуже здібна, я консультант, я молодий спеціаліст, я хороша актриса, я майбутня мама, я майбутній педагог, я майбутній психолог, я майбутній бізнесмен. Велика кількість відповідей за шкалою «Я-перспективне» може говорити про те, що самореалізація студентів знаходиться не на високому рівні, оскільки багато з опитаних, маючи достатню професійну підготовку, схильні оцінювати свій професіоналізм не в теперішньому, а в майбутньому часі.

Висловлювання за шкалою «Я-Фізичне» найбільш характерні представницям жіночої статі, тому що в їх відповідях-характеристиках у більшій мірі присутні описи таких фізичних даних, як: я приємна співрозмовниця; я молода, приваблива студентка; я красива дівчина.

Результати за шкалами «Я-Комунікативне» і «Я-Рефлексивне» дозволили констатувати, що переважна більшість респондентів достатньо комунікабельні і мають своє коло друзів за інтересами, вміють слухати, часто проводять час разом з друзями. За шкалою «Я-Матеріальне» половина опитаних, характеризуючи свій матеріальний стан, використовували вислови на кшталт: я бідний студент, я майбутній мільйонер, я вийду заміж за бізнесмена.

Враховуючи вище наведені результати експериментального дослідження, ми розробили психологічні рекомендації викладачам та студентам щодо професійної самореалізації останніх (на основі концепцій А. Маслоу й К. Роджерса [5]):

- акцентувати увагу на практичну професійну чи майбутню навчальну діяльність;
- намагатися формулювати завдання, максимально пов'язуючи його з уже набутим навчальним і життєвим досвідом студента;
- дотримуватися оптимального рівня складності виучуваного матеріалу; прогнозувати потенційні утруднення;
- переконати студента, що лише власні прагнення й амбіційні бажання можуть спонукати особистість до виконання певних дій і певної самостійної діяльності;
- спонукати студента впевнено робити вибір на користь знань і не боятися приймати самостійні рішення;
- дозволити студенту самому обирати найбільш ефективні методи й засоби навчання, форми й види презентації навчальної інформації;
- урізноманітнити методи й засоби щодо самостійного набуття знань з урахуванням специфіки навчального предмету;

- забезпечити диференціацію й індивідуалізацію самостійного навчання;
- стимулювати відповідальне й із розумінням справи ставлення студента до власних дій;
- здійснювати самоконтроль й самооцінку знань;
- забезпечити системність у здійсненні самостійної навчальної діяльності;
- підтримувати позитивний емоційний стан, як результат задоволення від власної самостійної навчальної діяльності;
- сприяти поступовому звільненню від неправильних уявлень про себе;
- сприяти перетворенню самостійної навчальної діяльності на істинну, дієву цінність студента вищого навчального закладу , яка б поступово перетворювалась на дійсну потребу особистості.

Висновки. Резерви ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів варто шукати не стільки в технології організації даної діяльності, скільки в усвідомленні й стимулюванні тих психофізіологічних процесів структури особистості студента, що мають визначати її ефективність, і тим самим обумовлювати зміст й етапи відповідних заходів, які в своїй сукупності створюють цілісну систему організації самостійної начальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. До цих процесів належать: самонавчання, самоконтроль, самооцінка, самоуправління й самоорганізація, самоактуалізація, як невід'ємна складова самореалізації майбутніх фахівців у процесі професійного становлення.

Отримані результати дають нам змогу зрозуміти, що рівень самореалізації студентів не завжди відповідає належному рівню, а тому потребує уваги і подальшого вивчення та розробки програм, які дозволять підвищити ефективність самореалізації, зміцнити самооцінку і значущість кожного студента в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. / Н.Р. Битянова - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 64 с.
2. Борисова Е.М. О применении социально-психологических методик в изучении становления профессионала // Психодиагностика. Ее проблемы и методы: Сб. науч. трудов /К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. - М., 1975. - С.142-161.
3. Бочелюк В.Й. Психологія: вступ до спеціальності / В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 288 с.
4. Зубкова І.Ю. Психологічні особливості Я-образу вчителя-професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / І.Ю. Зубкова // Практична психологія та соціальна робота.- 2003.- №5. - С.4-11.
5. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / А. Маслоу. Тексты. - М., 1982;
6. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

Резюме. *Работа посвящена проблеме становления профессиональной самореализации студентов. Представлен анализ научной литературы и дано определение понятию самореализации и профессиональной самореализации студентов. Раскрыты особенности, уровни и параметры профессиональной самореализации будущих специалистов.*

Ключевые слова: *профессиональная самореализация, профессиональное развитие, студенты, учебно-профессиональная деятельность.*

Summary. *This article deals with the problem of professional self-realize of the students. The author analysis different scientific sources and gives the definition of the student's professional self-realization. The author opens before us levels, peculiarities of students' professional self-realization. The author also shows us complex process which can be realized as a result of student action.*

УДК 159.923:177.8

Ю.О. КЛУБОК

САМОТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Резюме. *У статті аналізується теоретичний розвиток вивчення психології самотності, основні детермінанти проблеми самотності та її вплив на соціально-психологічний простір особистості. Причини виникнення цього явища та особливості поведінки самотніх у соціумі, наслідки самотності. Описані дослідження переживання самотності та усамітнення в підлітковому віці.*

Ключові слова: *Самотність, відокремленість, типи самотності, самотня особистість, підліток, підлітковий період, соціальна депривація.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві з розвитком комп'ютерних технологій, прискоренням темпу життя, збільшенням мегаполісів, де спілкування з людьми відбувається поверхнево і короткочасно, актуальною стала проблема самотності, що існує у будь-якому суспільстві, оскільки самотня людина, окрім власних страждань, породжує багато проблем у соціальному середовищі.

Останнім часом з'явилася досить велика кількість психологічних та філософських робіт, у яких досліджувались різноманітні аспекти самотності. Найбільш детально розробленими у вивченні проблеми самітності, є комплексні дослідження західних психологів, соціологів і філософів: М. Мід, У. Садлер, Т. Джонсон, Д. Рассел, Р. Вейс, Д. Перл ман, Л. Пепло, Дж. Гірвельд, Дж. Раадшелдерс, Л. Пепло, М. Міцелі та Б. Морам. Вітчизняні вчені Г.С.Костюк, М.Й.Боришевський, С.Д.Максименко, О.М.Лактіонов, М.М.Слюсаревський також внесли великий внесок у вивчення психології самітності.

На даний час у вивченні проблеми самотності виокремлюють: психодинамічний; феноменологічний; екзистенціально-гуманістичний; соціологічний; інтеракціоністський; когнітивний; системний підходи.

Самотність і її типи вивчалися в західній психології Дж. Гірвельдом і Дж. Раадшелдерсом. Встановлено, що це явище залежить від самооцінки особистості.

Сучасні науковці визначають типи самотності, за трьома основними напрямками:

1. оцінка індивідом свого соціального стану
2. недостатність соціальних відносин
3. тимчасова перспектива, пов'язана із самотністю

Для того, щоб детальніше пояснити це явище потрібно дати йому визначення, отже, **самотність** – стан і відчуття людини, яка знаходиться в умовах реальної або уявної комунікативної депривації.

Розрізняють поняття самотності і відокремленості. **Відокремленість** – це добровільне уникнення контактів з іншими людьми, переслідуючи мету зосередитися на якійсь справі, предметі, самому собі.

Існує ряд психологічних факторів, які сприяють виникненню самотності це низька самооцінка, яка призводить до уникнення контактів з іншими людьми. Слабкі навички спілкування також сприяють виникненню відокремленості від товариства, суспільства, посиленню самотності.

До соціальних причин можна віднести тип культури. Так, наприклад у західноєвропейських країнах, де плекали індивідуалізм послаблюючи позиції колективізму пов'язують з високим рівнем самотності та депресій

Передусім, слід зазначити, що самотність є однією з відчутних причин браку спілкування й задоволення соціальних зв'язків. Самотність поширена серед людей, які не мають близьких стосунків, у яких відсутні дружні зв'язки. Інколи самотність виникає по причинам, які не залежать від людини. Втрата коханої людини, розлучення, або розрив особистих відносин - найбільш поширені соціальні причини, які ведуть до самотності. У деяких випадках самотність зароджується внаслідок часткової або повної емоційно-психологічної ізоляції людини від оточуючих.

Небезпечними **наслідками** цього явища є поширення пригніченості та депресій, поширення алкоголізму, наркоманій. Зростання кількості батьків – одинаків, осіб, що не створюють власних родин, Неупорядковані сексуальні зв'язки з частою зміною партнерів та зростання венеричних захворювань. Зростання замахів на власне життя, самогубства. Отже самотність не тільки негативно впливає на особистість а і на соціальне становище взагалі.

Самотня особистість – це депресивна чи пригнічена особистість. Самотня людина не лише об’єктивно немає, але й уникає соціальних контактів, вона ізолює себе від інших людей, стає більш песимістична, ніж не самотня, відчуває гіпертрофовану жалість до себе, очікує від інших людей лише неприємностей, а від майбутнього – лише гіршого. Самотні люди малоговіркі, ведуть себе тихо, намагаються бути непомітними, найчастіше виглядають сумно. Зазвичай, самотність визначається як сукупність таких основних почуттів, переживань та реакцій: відчай, тривога, депресія, нудьга, нетерпіння, неможливість зосередитись, побоювання, нелюбов до себе.

Самотність є серйозною проблемою в сучасному суспільстві, тому доцільно назвати **засоби боротьби з цією проблемою.** До Соціально-психологічних аспектів належать: індивідуальна діагностика, що допомагає виявленню осіб з високим ризиком самотності**,** комунікативні тренінги для виховання навиків спілкування, адже людям з розвинутими комунікативними здібностями легше встановлювати дружні зв’язки. Ефективною є психотерапія і психокорекція для усунення хворобливих ефектів самотності. До організаційних аспектів відносяться: створення клубів і груп спілкування; формування у клієнтів нових соціальних зв'язків і пропаганда нових інтересів, замість втрачених. Для полегшення життєвої ситуації у цей період величезну роль відіграють стосунки з оточуючими людьми. Близькі люди в системі значимих відносин здатні знизити заклопотаність проблемою чи зовсім вирішити її, підсилити активність особистості, тобто надати значну соціальну підтримку.

Самотність складне переживання, яке породжене багатьма причинами. Їх корекція допомагає послабити емоційні переживання особистості і полегшити процес соціальної адаптації та особистісної самореалізації.

Мета дослідження. Для проведення дослідження були поставлені наступні завдання: виконати теоретичний аналіз проблеми; встановити рівень суб’єктивного відчуття самотності у підлітковому віці; виокремити основні типи соціальних стратегій у міжособистісній взаємодії; простежити взаємозв’язок між соціальними типами поведінки та рівнем самотності.

Результати дослідження. Дослідження проводилося на базі ЗОШ № 13. У дослідженні взяли участь 30 підлітків. З них 16 хлопців і 14 дівчат. Середній вік респондентів 14 років. Для вирішення першого завдання була використана „Шкала вимірювання самотності” (авт. Д. Рассел, Л. Пепло, М. Фергюсон). Дана методика дозволяє виконати дослідження рівня суб`єктивного відчуття людиною своєї самотності.

З метою аналізу схильності до усамітненої поведінки використовувалася також методика ”Схильність до самотності” яка є фрагментом тесту А. Є. Личко „Визначення акцентуацій характеру у підлітків” (ПДО).

Для визначення основних типів соціальних стратегій у міжособистісній взаємодії використовувалася класична методика Т.Лірі. Дана методика створена для дослідження уявлень суб'єкта про себе з точки зору міжособистісних відносин.

Дослідження розпочалося з аналізу усвідомлення підлітками рівня самотності, тобто вивчення суб’єктивних аспектів даного явища. У цьому віковому періоді людина вже зустрічається з явищем самотності і усамітнення, але загальні тенденції соціального розвитку допомагають їй долати утруднення, які виникають в комунікативній сфері. Проведений аналіз засвідчив, що середнє групове значення ступеня самотності становить 22 бали**,** що лише на 2 бали перевищує низький рівень суб’єктивного відчуття самотності. Даний показник засвідчує, що у респондентів дана тенденція яскраво не виражена.

Аналіз гендерної специфіки показав, що значної відмінності у самовідчуттях дівчат і хлопців у підлітковому віці не простежились (середній бал відповідно 23 і 21). Але зіставлення кількісних показників основних рівнів самотності показує, що ситуація дещо краща у вибірці дівчат. Жодна з дівчат не вважає, що потрапляння у ізольоване становище відносно соціальних партнерів є для неї типовим явищем. У цій підгрупі показники рівнів рівнопредставлені: 50 відсотків дівчат задекларували низький рівень ізоляції, решта 50 відсотків визнають середній рівень самотності.

Вивчення індивідуальних результатів показав, що у групі хлопців близько восьмої частини учасників (12 відсотків) вважають себе досить самотніми людьми. Їх показники самотності склали 47 - 48 балів. Це не максимально можливі величини, але вони вже і не відповідають середнім показникам.

Одинокі підлітки стверджують, що через самотність вони відчувають депресію, злість, соціальну ізоляцію. Спостереження показали, що вони досить критичні відносно себе, чутливі до навколишніх обставин. Підлітки звинувачують оточуючих у своїх проблемах. Вони досить збентежені, втрачають мотивацію до спілкування. Як показало обстеження більше половини підлітків (60 відсотків) вказують на наявність у собі таких тенденцій як „нездатність бути розкутим у спілкуванні з оточуючими”, наявність негативних установок у сприйнятті та реалізації афіліативних тенденцій.

За шкалами постійності переживання самотності отримані невисокі показники. Тому наступним кроком було вивчення стилів соціальної поведінки підлітків за допомогою методики „Діагностики стосунків” Т.Лірі.

Аналіз основних тенденцій, у вибірці хлопців показав, що за виключенням домінування та підозрілості, всі інші стратегії знаходяться на помірному рівні вияву. Високий рівень підозрілості був зафіксований у 37 відсотків хлопців. Враховуючи, те що у 25 відсотків підозріліть взагалі отримала екстремальний рівень вияву, можна прогнозувати, що саме ця тенденція буде корелювати з відчуттям самотності. Також ці показники отримані нами на фоні невисоких рівнів дружелюбності. Лише у четвертої частини респондентів (25 відсотків) дана тенденція отримала високі бали.

У вибірці дівчат егоїстична, підозріла та залежна тенденція яскраво не виявлялися. На високому рівні зафіксовано лише у окремих дівчат (18 відсотків).

Наступним кроком дослідження стало співставлення суб'єктивних уявлень підлітків про рівень їх самотності і усамітнення з характером поведінки у колі однолітків, вибору ним певної стратегії у системі міжособистісної взаємодії.

Зіставивши стильові характеристики поведінки підлітків і рівень суб'єктивного відчуття самотності виявилося, що між цими тенденціями існує тісний кореляційний зв'язок. Підлітки, з дружелюбними тенденціями мають низькі, або нижчі середніх показники самотності. Можна припустити, що дружелюбний стиль поведінки дозволяє учням налагоджувати продуктивні контакти з однолітками, тим самим уникаючи соціальної ізоляції. Переживання даними підлітками усамітнення, пов'язані не з відчуттям відторгнення з боку однолітків, а індивідуально-типологічними особливостями. Прагнення зайняти відсторонені позиції у цьому випадку пов'язані з домінуванням інтровертних тенденцій. Можна зробити гіпотетичні припущення, що дружелюбні школярі відчувають схильність до усамітненої поведінки у зв'язку з заглибленням у внутрішній світ, сором'язливою чи безініціативною поведінкою у колі однолітків. Для них не існує зовнішньої загрози щодо ізоляції. Однокласники ставляться до них привітно у відповідь на їх дружелюбність.

Тенденція домінування при невисоких рівнях її вияву теж не приносить великих проблем для взаємодії з партнерами, а отже і для руйнування соціальних контактів. Наявність даних стратегій допомагає школярам зайняти сприятливе місце у системі міжособистісних стосунків, а отже уникнути переживань щодо неприйняття з боку соціального оточення.

Високі рівні домінування самі по собі не ведуть до зростання тенденції самотності. Лише поєднання жорстких стилів поведінки з партнерами при відсутності привітності та дружелюбності веде до соціального неприйняття, осуду і врешті–решт до ізоляції у колі однолітків.

Висновки. Отже, переживання самотності є невід'ємною складовою життя кожної людини, але в останній час, внаслідок дії цілої низки негативних соціальних чинників, проблема самотності стала дуже поширеною та болючою для нашого суспільства. Проблема самотності має значний вплив на психічне становлення в епоху підліткової кризи. Інтенсивні процеси особистісного розвитку школярів відбуваються на фоні актуалізації процесів соціальної взаємодії з оточуючими і перш за все з рівними партнерами. Положення в колі однолітків відіграє значущу роль у формуванні особистості та самосвідомості підлітка. Утруднення, що виникають у цій сфері гостро переживаються школярами, породжуючи не лише емоційні дисгармонії, але і небажані соціально-психологічні наслідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варава Л. А. Особливості переживання самотності людиною у стані соціальної депривації 19.00.01 – загальна психологія; історія психології / Л.А. Варава. Автореф.дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук .- Київ – 2009
2. Джон Качоппо, Вільям Патрик Одиночество: природа человека и потребность в социальных связях.
3. Раджниш, Ч. М. (Ошо) Любовь, свобода, одиночество. – [Электронный ресурс] / Ошо Раджниш // полная библиотека. – Режим доступа : www.darshi.ru/library
4. Пепло Л. Е. Теоретические подходы к одиночеству /Л. Е. Пепло, Д. Перлман //Лабиринты одиночества : пер. с англ., сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. :Прогресс, 1989.
5. Скрипкина Т.П. Взаимодоверие как основание межличностных взаимодействий / Т.П. Скрипкина // Вопросы психологии. - 1999. - №5. - С.11
6. Швалб, Ю. М., Данчева. О.В. Одиночество: Соц.-психол. пробл. / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева: Научно-популярная литература. - К. : Україна, 1991. - 270 с.

***Резюме**: Резюме. В статье изложены теоретическое развитие изучения психологии одиночества, основные детерминанты проблемы одиночества и ее влияние на социально-психологическое пространство личности. Причины возникновения этого явления и особенности поведения одиноких в социуме, последствия одиночества. Описанные исследования переживания одиночества и уединения в подростковом возрасте.*

***Ключевые слова:** одиночество, одинокая личность, подросток, подростковый период, социальная депривация.*

***Summary.** The article describes the development of a theoretical study of psychology alone, the main determinants of the problem of loneliness and its impact on socio-psychological space personality. The causes of this phenomenon and peculiarities of behavior alone in society, the effects of loneliness. Study described the experience of loneliness and isolation in adolescence.*

УДК 159.92

В.В.КОРНІЙЧУК

РОЗВИТОК МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

***Резюме.** В статті висвітлюються психологічні аспекти налагодження системи стосунків в учнівських колективах початкової школи.*

***Ключові слова:** міжособистісні стосунки, дитячий колектив, емоційні зв'язки, стиль поведінки, соціометричний статус, самооцінка.*

Постановка проблеми. Формування особистості розпочинається в дитячому віці під впливом соціальних зв'язків з оточуючими. Важливе значення у цьому процесі належить соціально-психологічним чинникам, які зумовлені різноманітними аспектами соціального життя дитини в оточенні однолітків. Досвід міжособистісних стосунків є

фундаментом для розвитку особистості дитини, становлення її самосвідомості та самопізнання, тому проблеми взаємин дітей з однолітками останнім часом особливо привертає увагу психологів і педагогів. Групи ровесників і, зокрема, довготривалі (постійні) колективи в дитячому садку та школі досить рано починають відігравати істотну роль у формуванні самосвідомості дитини. Міжособистісні стосунки, які виникають у цих групах, ставлення дітей одне до одного, їхні взаємні оцінки та очікування – все це вагомі моменти особистісного розвитку кожної дитини. Формування гуманістично спрямованої, відповідальної, впевненої у собі, з достатньо високою самооцінкою, психічно здорової, щасливої особистості значною мірою залежить від становища, яке вона займає у дитячому колективі. Багато ознак соціалізованої поведінки інтенсивно формується у молодшому шкільному віці. Вивчення міжособистісних стосунків має не лише першочергове теоретичне, але і практичне значення. Аналіз наукових досліджень показує, що проблема міжособистісних стосунків у молодшому шкільному віці інтенсивно розробляється у психологічній науці, але значна кількість проблем ще залишається нереалізованою. Основні питання стосунків між дітьми аналізуються у роботах Абраменкової В.В., Ельконіна Д.Б., Драгунової Т.В., Давидова В.В., Дусавицького А.К., Мухіної В.С. , Коломінського Я.Я., Киричука А.В., Д.І. Фельдштейна. Найважливішою інстанцією соціалізації є школа. Шкільний клас – найзначиміша група первинної соціальної приналежності учня. Школяр вступає у систему унікальних особистісних відносин з однолітками. Ці відносини ґрунтуються на відчутті симпатії і антипатії. Крім того, особистісні відносини можуть ґрунтуватися на спільності інтересів, думок, поглядів. Статус учня в системі особистісних відносин є для нього дуже значущим і здійснює важливий вплив на його поведінку і самосвідомість надалі. Відсутність близьких товаришів негативно позначається на емоційному стані учня, породжує глибокі переживання, наприклад, відчуття самотності, зневіри і т.п. Несприятливе положення в класному колективі – одна з головних причин невдоволення дітей шкільним життям і навчанням.

Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (пристосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Цією групою керує педагог.

Мета дослідження: теоретично та експериментально дослідити особливості міжособистісних стосунків дітей молодшого шкільного віку з однолітками та їх вплив на диспозиційні характеристики.

Базою дослідження була загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів с.Уїздці, Здолбунівського району, Рівненської області. У дослідженні взяло участь 54 дітей молодшого шкільного віку двох вікових підгруп , з них 25 7-го віку (2 клас) і 29 10-го віку (4 клас).

Для розв'язання поставленої проблеми ми використовували комплекс теоретичних та емпіричних методів: теоретичний аналіз вивчення психологічної, педагогічної, методичної літератури з досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення отриманої інформації; метод поперечних зрізів; емпіричні методи: спостереження; бесіди; констатуючий експеримент; тестування; математичний метод обробки даних.

Для вирішення першого завдання ми скористалися класичною соціометричною технологією. Дітям було запропоновано здійснити соціометричні вибори, які дозволяли оцінювати характер емоційних зв'язків у класних колективах. При цьому здійснювалося також вивчення ціннісних орієнтацій молодших школярів у систем вибіркових стосунків. З цією метою використовувалася контент аналітична процедура для аналізу мотивів вибору однокласників і їх оцінювання. Дітям було запропоновано не лише назвати найбільш приємних для них однолітків, але й пояснити свій вибір. Отримані соціометричні статуси дітей зіставлялися із стилем їхньої поведінки у колі однолітків. З цією метою ми скористалися методом експертного оцінювання. У нашому випадку експертами виступали вчителі початкової школи, які мають можливість спостерігати систему взаємодії дітей як у формальних, так і неформальних ситуаціях. Спираючись на наукові джерела ми виокремили три стилі поведінки дітей: асертивний, захисний та агресивний. У роботі використовувався також опитувальник «Мій клас» (методика Боврозера у модифікації Ю.Гільбуха). Для аналізу взаємопідтримки і взаємодопомоги у своєму дослідженні ми використали методику «Головоломка», яка передбачала почергову співпрацю двох учасників експериментальних сюжетів, спрямованих на складання цілісної форми з розрізних елементів. Оскільки система стосунків з однолітками впливає на розвиток особистості дитини ми спробували простежити цю закономірність через зміну системи самооцінювання під впливом соціального фактору. В основу діагностичної процедури були покладені завдання методики Дембо-Рубінштейн. Дітям пропонувалося позначити особистісні самооцінні позиції за п'ятибальними шкалами, які стосувалися глобальної самооцінки та двох рольових позицій дитини: «Який я учень», «Який я син». Завдання виконувалося у два етапи, які різнилися контекстом ситуації. У першому випадку оцінювання здійснювалося за умов приватності, у другому – публічності. Результати оцінювалися за двома критеріями: зміна позиції та її напрямок. Перший критерій давав підставу робити висновки про наявність чутливості до соціальної ситуації; другий – про якість змін, що вносяться дітьми у декларовану самооцінку під впливом контексту ситуації. Для обробки матеріалу використовувалися методи математичної статистики.

Результати дослідження. Проведене дослідження показало, що і у другому, і у четвертому класі вже сформувалася певна структура дитячого об'єднання. Спільними рисами обох класів є наявність чіткої диференціації членів об'єднання. І в другому, і у четвертому класі нами були виокремлені чотири статусні позиції дітей: лідери, популярні, малопопулярні і ізольовані діти. Але спостереження, бесіди і самі результати соціометричного опитування показали, що рівень згуртованості класних колективів різний. Можна було б припустити, що більш згуртованим виявиться 4 клас, оскільки тривалість спільного життя дітей більша. За три роки діти мали можливість познайомитися, зблизитися і відповідно сформувати міцнішу систему дружніх зв'язків. Але виявилося, що більш емоційно теплою є ситуація у класному колективі другокласників. При оцінці однолітків молодші школярі перш за все орієнтуються на соціальні характеристики. У відповідях і другокласників, і четвертокласників саме здатність однолітка взаємодіяти, виявляти дружелюбність, увагу до партнерів займає перші позиції. В експериментальній ситуації, при використанні методики «Головоломка» ми виявили прагнення і бажання другокласників допомагати ровесникам, у той час як зв'язки старших дітей мали нижчі параметри прояву про соціальної поведінки. Одним із завдань нашого дослідження було вивчення впливу соціального фактору на особистісні характеристики дітей. Проведений аналіз виявив зміну декларованої самооцінки у дітей молодшого шкільного віку за умови публічності. Результати узгоджувалися з висновками Р.Баумейстера про те, що перед обізнаною аудиторією люди схильні до скромної само -презентації, заниження своїх оцінок, применшення успіхів. Для ефективної самопрезентації життєво необхідно приймати до уваги можливі перешкоди на шляху реалізації само презентаційної стратегії.

Висновки. Серед психологічних проблем, які мають не лише унікальне теоретичне, але і практичне значення, питання налагодження продуктивних стосунків у класних колективах займає особливе місце. Життя класних колективів

значною мірою визначає процеси формування особистості учня, стан його емоційного благополуччя, належний рівень адаптованості до умов школи та шкільного життя. Дитина живе, росте і розвивається в переплетінні різного роду зв'язків і відносин. У дитячих групах складаються міжособистісні відносини, що відбивають взаємозв'язки учасників цих груп у конкретно-історичній ситуації розвитку суспільства. Незважаючи на те, що прояви міжособистісних відносин у кожній конкретній групі мають свою неповторну історію, на різних вікових етапах діють загальні закономірності їхнього становлення і розвитку. У дитячій групі здійснюється взаємна корекція поводження відповідно до засвоєних соціальних норм. Якщо дитина відповідає цим нормам, то вона оцінюється іншими дітьми позитивно, якщо відходить від цих норм, то виникають скарги і непорозуміння. Диференціація в групах дітей визначається дією певних чинників. Важливу роль відіграють такі змінні як статус ,успішність та особистісні характеристики.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне засвоєння дітьми моральних норм та ідеалів у сфері міжособистісних зв'язків. На цьому етапі закладається надійний фундамент моральності: оволодіння правилами й нормами міжособистісної взаємодії, формування почуттів і моральних переконань, вироблення комунікативних та організаторських умінь і навичок. Оскільки наші спостереження показали, що у стосунках дітей можуть простежуватися і певні деструктивні елементи: холодність, байдужість, зверхність, вважаємо, що будуть доречними не лише педагогічні технології формування колективу, але і організація психологічного супроводу. У роботі з дітьми по формуванню стосунків можна використати різні розвивальні технології і перш за все тренінгові програми по типу «Школи спілкування». Мета програм такого типу – формування стійкого позитивного ставлення дітей до однолітків. Серед рекомендованих тренінгових вправ можна використати ігри: «Асоціація», «Велика розмова», «Пригноблений», «День народження», «Наші бажання», «Мої друзі». Вся система розвиваючих впливів повинна допомагати дитині переосмислити себе і свою поведінку та по-новому сприйняти своїх партнерів по класу. Розвивально-корекційна робота повинна проводитися як психологом школи, так і безпосередньо вчителем класу. До налагодження стосунків між дітьми можуть долучатися і батьки. Це особливо ефективно у невеликих населених пунктах, подібних тому, на базі якого проводилися наші спостереження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова: Учеб. пособ. – М.: Академический проект, 2001. – 704 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева: Учеб. для вузов. – М.: МГУ, 2002. – 420 с.
3. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистостості / М.Й. Боришевський. – К.: 2010. - 55-58 с.

Резюме. *Статья посвящена психологическим аспектам построения системы отношений в ученических коллективах начальной школы*.

Ключевые слова: *межличностные отношения, детский коллектив, емоциональные связи, социометрический статус, самооценка.*

УДК: 159.922.1

Т.О.КУЗЬМІК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ЖІНОК ДО СВОЄЇ ЗОВНІШНОСТІ

Резюме. *Стаття присвячена проблемам ставлення жінок до своєї зовнішності на різних вікових етапах.*
Ключові слова: *зовнішність, самосприйняття, комплекси, незадоволеність власною зовнішністю.*

Постановка проблеми. Визначальну роль у формуванні особистості людини відіграє період навчання у вищій школі. Студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральної, інтелектуальної та фізичної сфери, завершенням становлення й стабілізації характеру. Особливо важливо, що це пора самоаналізу, самооцінок і самосприйняття.

Уявлення індивіда про себе, переважно, здаються йому переконливими незалежно від того грунтуються вони на об'єктивному знанні або суб'єктивній думці. Предметом сприйняття людини можуть бути її тіло, зовнішність, стиль одягу. Описуючи себе, людина зазвичай використовує прикметники: "симпатичний", "сильний", "гарний" і т.д., які, по суті, є абстрактними характеристиками, що ніяк не пов'язані з конкретною подією, тим самим людина в словах намагається виразити основні характеристики свого звичного самосприйняття. Ці якості: атрибутивні, рольові, статусні, психологічні тощо, можна перераховувати до безкінечності. Всі вони складають ієрархію за значущістю елементів самоопису, що може мінятися в залежності від контексту, життєвого досвіду людини або просто під впливом моменту. Такий самоопис - це спосіб охарактеризувати себе, свою неповторність. Одвічне питання про те, чи може людина пізнати себе, наскільки об'єктивна її самооцінка, наскільки об'єктивне ставлення до своєї зовнішності. Тому знання людиною себе не може бути ні вичерпним, ні вільним від оціночних характеристик і протиріч.

Мета повідомлення – виконати теоретичний аналіз проблеми ставлень людини до своєї зовнішності.

Актуальність психологічного вивчення ставлення жінки до своєї зовнішності обумовлена тим, що багато жінок мають глибокі переживання пов'язані зі своєю зовнішністю, виникають комплекси через певні недоліки власного тіла. Ці переживання і комплекси позначаються на працездатності, стосунках в сім'ї та колективі, самооцінці. Багато жінок використовують сучасну косметологію і бачать в ній панацею, однак частіше невдоволення своєю зовнішністю кореняться саме в психіці, тобто носять суб'єктивний характер. Дослідженням даної теми займалися Н. Вульф [3], А.В. Барташев, А.А. Реан, А.Г. Асмолова [2], Д. Майерс [4], С. Бем [1]. У своїх працях вони розкривають проблеми ставлення до своєї зовнішності, проблеми самосвідомості особистості, її ціннісних орієнтацій.

Поширеною є думка, що люди, які володіють приємною зовнішністю, мають переваги при соціальній взаємодії. Дану реакцію соціологи відносять до категорії так званих гало-ефектів. Гало-ефект має місце тоді, коли одна позитивна характерна риса певної людини впадає в очі оточуючим і ніби витісняє на задній план всі її інші якості. Психологами отримані свідчення того, що фізична привабливість часто є саме такою характерною рисою. Дослідження показали, що люди

автоматично приписуємо індивідам, які мають приємну зовнішність, такі позитивні якості, як талант, доброта, чесність, розум.

Схожий ефект спостерігається при прийомі на роботу. За даними досліджень, на співбесіді зовнішність претендента і його манера триматися іноді має більше значення, ніж професійні показники - хоча всі роботодавці стверджують, що зовнішність не має для них жодного значення. Перевага працівників з привабливою зовнішністю поширюється і на оплату праці. Дані досліджень серед канадських і американських службовців показують, що праця працівників з приємною зовнішністю оплачується в середньому на 12-14% вище, ніж праця їх несимпатичних колег.

Часто саме переваги жінок із привабливою зовнішністю можуть вплинути на жінок із низькою самооцінкою. Таким чином, у них проявляється невдоволення собою, своєю зовнішністю, порівняння себе з іншими, і врешті невпевненість в собі. Це пов'язано із бажанням відповідати сучасним уявленням про фізичну красу і неможливістю досягнення бажаних параметрів.

У якості складових незадоволеності людей тим, як вони виглядають, можна відокремити два взаємозалежних моменти, що спричиняють специфічні наслідки:

1. Наявність самого факту незадоволеності власним тілом є джерелом психологічних проблем різного ступеня вираженості - від поганого настрою до стійкої депресії і зниження самооцінки.

2. Дії, які людина робить для позбавлення від неприємного відчуття незадоволеності власною зовнішністю: фізичні вправи, дієти, косметика, стягуючий одяг, пластичні операції. У результаті необгрунтованого та надмірного впливу на організм у багатьох людей зафіксовано труднощі зі здоров'ям, а не просто психологічні проблеми.

Необхідно зазначити, що незначні розбіжності між реальними та ідеальними фізичними параметрами є для особистості в цілому корисними, оскільки стимулюють до розвитку та роботи над собою (заняття спортом, підтримка фізичної форми в стані «норми»). Однак на сьогоднішній день у багатьох людей зафіксована саме «стурбованість» власними фізичними даними (фігурою, ростом, станом шкіри і т. д.), що виражається у прагненні жінок, наприклад, схуднути і ліквідувати всілякі зморшки.

Дані різних авторів свідчать, що у західноєвропейських жінок більш виражена незадоволеність власною зовнішністю, ніж у чоловіків. Наприклад, у роботі Майерса Д. [4] описано дослідження вікової динаміки і статевих відмінностей самооцінки в цілому і самооцінки власної зовнішності зокрема. Результати дослідження показують, що у віці від 11 до 18 років ступінь задоволеності своєю зовнішністю у дівчаток нижче, ніж у хлопчиків. С. Бем[1] підкреслює, що чоловіки в цілому схильні позитивно ставитися до свого тіла, а жінки - негативно. Необхідно зазначити, що зміна тілесного канону і поступова видозміна звичних гендерних стереотипів сприяють тому, що сучасні чоловіки починають витрачати все більше часу і грошей на догляд за тілом, косметику і т. д. Згідно з даними, наведеними в роботі І. С. Кона [3], занепокоєння з приводу зовнішності, яке спочатку вважалося виключно жіночим, поступово поширюється і на чоловіків. Особливо сильно це виражено у гомосексуалів, а також у моделей і спортсменів. Однак на сьогоднішній день для більшості жінок турбота про власний тілесний вигляд залишається більш значущою проблемою, ніж для більшості сучасних чоловіків.

Важливо відмітити, що будь-яка людина формує свою першу думку про нового знайомого по його зовнішньому вигляду. Насамперед, перехожий зауважує в оточуючих людях те, що видно неозброєним поглядом: ставлення людини до себе (як людина стежить за собою і своїм зовнішнім виглядом), рівень її культури (як людина веде себе по відношенню до оточуючих людей, предметів), навіть настрій проходить повз людину.

Люди оцінюють це практично моментально, на рівні підсвідомості. Всім відомо, що перше враження про людину сильно впливає на розвиток відносин між цими людьми надалі. Перше враження можна викликати лише один раз, тому ми так намагаємося добре виглядати на вечірках, корпоративах та інших місцях, де можна зустріти незнайомих людей. Добре виглядати намагаються в основному жінки, хоча це не правило, а швидше тенденція, яка проявляється більш відкрито. Адже, жінки завжди були музами, а чоловіки добувачами і мисливцями.

Аналізуючи ставлення особистості до власної зовнішності на різних вікових етапах виявлено, вік від трьох до шести років – це безневинний і безхмарний період в житті. У цей час немає жодних проблем і турбот, дитина не замислюється про громадську думку по відношенню до себе. Вона вибирає собі кумирів не по зовнішньому вигляду, а по безпосередньому ставленню тієї чи іншої людини до себе. Далі йде період від семи до тринадцяти років. У цей час дитина йде перший раз в школу. На цей період припадає початок більш-менш дорослого та самостійного життя. Зараз у неї з'являються перші друзі-однолітки обох статей, значення зовнішності для неї набуває сенсу. Вперше вона починає замислюватися про себе, як про самостійну особистість. Зовнішність починає її хвилювати сильніше, так як вона знаходитися в суспільстві і зобов'язана виглядати відповідно. Але це в основному через вплив на дитину батьків. Вони намагаються прищепити своєму чаду акуратність, охайність, любов до порядку.

Потім йде великий проміжок життя 14-25 років. У цей період входить і підлітковий вік, і молодість. Це напевно самий складний період людського життя, хоча й самий яскравий, що запам'ятовується, несподіваний. У людини формується думка про себе, вона оцінює оточуючих, створює свої життєві принципи або ж відмовляється від них зовсім, йде переоцінка цінностей, загалом, відбуваються глобальні зміни в людині, як особистості. У цей період зовнішність надзвичайно важлива. Підліток дуже багато часу і сил приділяє своєму зовнішньому вигляду, він намагається виглядати ідеально. Це бажання цілком природне, адже зараз він починає цікавитися протилежною статтю. До кінця цього періоду, як правило, людина вже сформована і самостійна особистість, але увага до зовнішності не зменшується. І ця увага цілком усвідомлена, людина виявляє її самостійно, їй хочеться добре виглядати.

Наступний період 26-45 років. У цей час людина повністю стає самостійною і незалежною. Як правило, на цей етап приходиться народження дітей. У цей період жінки менше зациклені на своїй зовнішності і зосереджують увагу на внутрішній світ людини. Увага до зовнішності знижується через те, що людина розуміє, як важливо бути самим собою, так як кар'єра і сім'я вже створені. До кінця цього етапу знову простежується посилення уваги до своєї зовнішності (криза середнього віку), але вона швидко закінчується.

Останній період від 45 років і до кінця життя. Увага до зовнішності мінімальна, так як у більшості людей велика родина, вдала кар'єра, вони знову починають жити тільки для себе. Послаблюються спроби привертати до себе увагу, тому що вже заслужили досить поваги.

Висновки. Таким чином, аналіз відмінностей у ступені задоволеності власною зовнішністю свідчить про наявність тенденції, згідно з якою у жінок порівняно з чоловіками більш виражене негативне ставлення до власної зовнішності. Саме така незадоволеність власною зовнішністю стимулює людину до фізичного розвитку і підтримці тіла в стані фізичної норми,

проте істотні розбіжності між реальними та ідеальними для людини фізичними параметрами тягнуть за собою різноманітні негативні наслідки - від психологічного дискомфорту до фізичних порушень здоров'я.

Варто відмітити, що найбільшого значення зовнішності надають підлітки та молодь, ця увага зумовлена гормональною перебудовою організму, а також періодом становлення особистості. Найменше зовнішність хвилює маленьких дітей через відсутність досвіду спілкування, а також літніх людей, які просто не зациклені на ній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
2. Быховская И. М. «Homo Somatikos»: аксиология человеческого тела / И.М. Быховская. – М.: Эудиториал УРСС, 2000. – 208 с.
3. Вулф Н. Миф о красоте. Как представления о красоте используются против женщин / Н.Вульф // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». – М.: Московский Центр гендерных исследований, 2001. С. 281–287.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.

Резюме. *Статья посвящена проблемам отношения женщин к своей внешности на разных возрастных этапах.*
Ключевые слова: *внешность, самовосприятие, комплексы, неудовлетворенность собственной внешностью.*

Summary. *This article is devoted to the problems of female to their appearance at different age stages.*
Key words: *appearance, self-perception, complexes, dissatisfaction own appearance.*

УДК 159.9.01:376 **О. КУРДИБАХА**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАНЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СПІЛКУВАННІ З ОДНОЛІТКАМИ

Резюме. *У статті здійснений аналіз гендерної ідентичності особистості, розглянуто особливості формування гендерної ідентичності підлітків під час їхнього спілкуванні з однолітками.*
Ключові слова: *гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, спілкування, підлітковий вік, гетеросоціальність.*

Постановка проблеми. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше розглядається процес формування особистості як представника певної статі, як носія тих якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки, хлопчика або дівчинки. Проблема формування гендерної ідентичності особистості є надзвичайно актуальною для сучасного суспільства, адже спотворені уявлення про гендерні ролі та поведінку стають перешкодою на шляху розвитку індивідуальності й особистісного потенціалу підростаючого покоління.

Підлітковий вік є особливо важливим у контексті проблеми нашого дослідження, так як саме у цьому віці відбувається становлення гендерної ідентичності, яка визначає подальший розвиток особистості. У цей період формуються гендерні якості, які стають основою формування гендерного типу особистості. У підлітковому віці закладаються такі основи, які в подальшому можуть змінюватись лише під дією надзвичайних впливів. Сьогоднішні підлітки живуть в умовах інтенсивної трансформації суспільства, яка здійснює сильний вплив на формування і розвиток їх особистості. Ці обставини потребують привернення уваги до проблеми формування особистості підлітків, зокрема до аналізу особливостей формування їх гендерної ідентичності як процесу, що регулюється соціально-нормативною системою культури суспільства.

Загальний аналіз досліджень з проблеми. У роботах відомих психологів Д.Ісаєва, В.Кагана, І.Кона, Я.Коломинського, М.Мелтсас, Т.Репіної, І.Романова та ін. досліджуються проблеми соціального аспекту в формуванні психологічної статі, формування гендерної ідентичності, гендерної поведінки, уявлень, цінностей [2; 3; 9; 10].

Проблемі гендерної ідентичності та ідентифікації присвячені праці сучасних вітчизняних дослідників Н.Городнової, Т.Говорун, О.Кікінежді, О.Петренко, Т.Юфєрєвої та ін. [1; 6; 12]. Однак проблема особливостей формування гендерної ідентичності підлітків під час спілкування з однолітками на сьогодні досліджена недостатньо, тому саме її ми й обрали **предметом дослідження**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості формування гендерної ідентичності підлітків визначаються загальними особливостями підліткової стадії соціалізації. Психологічні особливості підліткового віку у випадках, коли вони є особливо виразними, отримали назву “підліткового комплексу”, сутність якого визначає реакція групування з однолітками [5]. Саме вона визначає особливості формування гендерної ідентичності підлітків. Міжособистісні стосунки, які складаються в підліткових групах однолітків, сприяють усвідомленню своєї гендерної ролі. За Е.Еріксоном у підлітковому і юнацькому віці перед людиною стоїть завдання зрозуміти себе як представника певної статі і знайти відчуття близькості з іншою людиною [11]. Невдачі у досягненні цієї цілі можуть викликати плутанину в статевих ролях і замкненість, наслідком чого може статись порушення гендерної ідентичності. Набуття статевої зрілості підлітком приносить з собою нові почуття, відчуття причетності до своєї вікової групи, визначення свого місця серед однолітків. Підліткова група однолітків – це та форма включення індивідів в культуру суспільства, та модель засвоєння соціального досвіду, яка задовольняє потребу підлітків у переорієнтації з одного рівня спілкування на інший. Цей новий простір спілкування, який забезпечується в групі однолітків, сприяє формуванню зрілої, чітко визначеної гендерної ідентичності підлітків. Зрілість гендерної ідентичності виявляється перш за все у становленні гетеросоціальності.

Гетеросоціальність – це властивості особистості, на основі яких можливо задовольняти потреби в інтимному спілкуванні осіб обох статей. Набуття гетеросоціальності – це основна задача, яка вирішується в процесі формування гендерної ідентичності на підлітковій стадії статеворольової соціалізації. Вирішенню цієї задачі сприяє специфіка форми спілкування у підліткових групах однолітків, які є дуже важливим для підлітків джерелом інформації з питань статі, що не можуть замінити ні засоби масової інформації, ні навіть батьки. Роль однолітків в гендерній соціалізації велика. По-перше, в середовищі однолітків дитина випробовує себе як представника певної статі, вона, так би мовити, “обкатує” отримані в сім’ї

гендерні стереотипи і корелює їх в самостійному, нерегламентованому дорослими спілкуванні. У групах однолітків гендерна поведінка стає одним з головних параметрів оцінки дитини, а звернення підліткової компанії перш за все до емоцій, а не до розуму, здійснює сильний виховний вплив. По-друге, з однолітками підліток має можливість обговорювати такі інтимні питання, про які він соромиться говорити з дорослими [7].

У підліткових групах механізм гендерної ідентифікації включається до групового контексту, тобто індивід ідентифікує себе з узагальненим стереотипом поведінкових і особистісних характеристик. Гендерна ідентифікація в підліткових групах виступає механізмом залучення індивіда до системи групових цінностей. Модель гендерної поведінки здебільшого вибирається підлітком не самостійно. Вона диктується тією групою, до якої належить підліток. Зразками наслідування стають найбільш "яскраві" з товаришів або кумири молодіжної моди. Хлопчики, які поводяться агресивно, можуть спочатку просто наслідувати героям телепередач, які вони бачили, а потім починають наслідувати один одному. Оскільки йдеться про засвоєння зразків поведінки, вироблених групою, то проблема гендерної ідентифікації підлітків стає тісно пов'язаною з конформністю та формами групових відносин загалом. Відповідність груп набуває виключно великого значення для підлітка, який тепер може виявляти істинно релігійне поклоніння перед прийнятими групою правилами і нормами. Тиск з боку однолітків набуває для дитини неподоланності. Ці суворі настановлення стосовно правил, конформності і гендерної сегрегації стають звичайними для взаємин дітей на початку раннього підліткового віку і не пом'якшуються до кінця підліткового – початку юнацького періоду.

У молодшому підлітковому віці групи однолітків майже завжди складаються з представників однієї статі, і для кожної статі характерні свої інтереси, вид занять і форми взаємодії. У молодшому підлітковому віці домінує потреба в гомонізації (тяжіння до утворення однорідних за статтю груп), яка реалізується в одностатевих групах. Дружба з дітьми тієї ж статі – дуже важлива фаза розвитку. У передпідлітковий період такі стосунки відіграють велику роль у формуванні особистості юної людини і наступних гетеросексуальних контактах. Здружившись з однолітком тієї ж самої статі, дитина цього віку розширює уявлення про своє Я і самоствердується.

Одночасно з актуалізацією стосунків між представниками однієї статі у підлітків починають виявлятись дружні стосунки між представниками протилежної статі. Поступово вони починають цікавитись не тільки власним розвитком, але й розвитком інших. Перед ними виникає все більше питань, які стосуються розвитку представників протилежної статі, пов'язаних зі статевою зрілістю, змінами, які з ними відбуваються. Фізична привабливість відіграє значну роль у перших контактах між статями і викликає занепокоєність підлітків своєю зовнішністю та чуттєвість до її оцінки іншими. Це пов'язано з тим, що в підлітковому віці відбувається формування стійкого образу "Я", визначення свого місця в житті і внутрішньої позиції, поява почуття своєї неповторності та індивідуальності. Підлітки належать до групи, яку соціологи називають маргінальною, тобто до міжкультурної, або такої, що перебуває на межі домінуючої культури, групи, члени якої виявляють підвищену потребу у відповідності. Під впливом фізіологічного дозрівання у підлітка в структуру нових соціальних ролей входить необхідність ідентифікації з певною статтю. Всі хлопчики і дівчатка оцінюють свої ознаки мужності і жіночності. Потреба впевненості в нормальності свого розвитку набуває сили домінуючої ідеї. В результаті цього загострюється інтерес до своєї зовнішності. На ранніх етапах цей інтерес зосереджується скоріше на формуванні відповідного тілесного образу, ніж на еротичних почуттях або їх вираженні. У підлітковому віці діти починають розуміти, що існують різні типи людського тіла і різні його ідеали, у них формується досить чітке уявлення про тип свого тіла, його пропорції, гнучкість.

Інтерес до питань статі у підлітків зосереджений на змінах власного тіла. Занепокоєність підлітків своїм зовнішнім виглядом тісно пов'язана із гендерною ідентичністю. Від того, як складаються знання підлітка про себе, як формується переживання свого "Я" залежить формування гендерної ідентичності зокрема, а також багато з його майбутнього ставлення до себе, до оточуючих людей різних статей і взагалі до світу в цілому.

Велику роль у формуванні нових і більш зрілих стосунків з однолітками обох статей психологи відводять побаченням як певному рівню гетеросексуальної дружби. Формування гетеросоціальності, встановлення близькості з представниками іншої статі є однією з головних задач старшого підліткового періоду.

Отже, формування гендерної ідентичності у молодших підлітків відбувається більш успішно в одностатевих групах. У старшому підлітковому віці, коли потрібно сформувати гетеросоціальність особистості, формування гендерної ідентичності здійснюється більш успішно в різностатевих групах однолітків. Чим старшими стають підлітки, тим частіше компанія стає статевозмішаною. Цей тип взаємин – перший крок у научінні того, як будувати стосунки з протилежною статтю. У цей період підлітки накопичують інформацію і досвід для формування базових настановлень стосовно гендерних ролей і сексуальної поведінки, не відчуваючи при цьому необхідності у занадто тісних стосунках з протилежною статтю.

Психологи, які займаються проблемами формування гендерної ідентичності, прагнуть створити таку модель її формування, яку можна було б використати в гендерному вихованні індивіда. У цьому плані цікаві роботи Джеймса Марша [4], який досліджував розвиток ідентичності у підлітків, виділяючи чотири основних її статуси: розмита ідентичність, передчасна ідентичність, мораторій і досягнута ідентичність. Ці статуси можуть вважатися також етапами формування ідентичності в підлітковому віці. Використовуючи модель Дж.Марша для аналізу особливостей формування гендерної ідентичності, можна побачити, що зріла ідентичність, яка визначається перш за все сформованою гетеросоціальністю, спирається на життєвий досвід спілкування підлітків з однолітками. Не пройшовши певного життєвого шляху пошуків, експериментування, тобто не маючи того багатогранного життєвого досвіду, яким визначається реальне життя підлітка, неможливо сформувати зрілу гендерну ідентичність.

Досягнута, або зріла гендерна ідентичність – це стабільне визначення себе як особистості певної статі на основі прийняття своїх людських якостей такими, які вони є, з усіма здібностями, можливостями і вадами. Зріла гендерна ідентичність – це досягнення статусу чоловіка або жінки через вплітання в особистісний досвід багатого досвіду людства.

Статуси гендерної ідентичності змінюються в такій послідовності.

Для раннього підліткового віку характерною є розмита гендерна ідентичність. Це означає, що підліток ще не пережив період пошуків, розглядання варіантів статеворольової поведінки, не пройшов через процес переоцінки статеворольових норм і не вибрав для себе гендерну роль або певні норми гендерної поведінки. Передчасна, або дострокова гендерна ідентичність має місце тоді, коли підліток вибрав для себе гендерну роль, не пройшовши стадії розмитої ідентичності. Індивід зробив вибір стосовно норм статеворольової поведінки, але цей вибір був здійснений не в результаті самостійного пошуку, а під сильним тиском зовнішнього впливу. Найчастіше це відбувається через ідентифікацію дитини з батьками

однієї з нею статі. За результатами досліджень, підлітки з достроковою ідентичністю мають сильні емоційні зв'язки в сім'ї [8, с.242].

Досягнута, або зріла гендерна ідентичність – це статус тих молодих людей, які пережили період пошуків ідентичності і вибрали певний варіант розвитку. Досягнення гендерної ідентичності означає самосприйняття, стабільне визначення себе як чоловіка або жінки, в результаті чого досягається внутрішня гармонія і адекватна самооцінка. Як свідчать дослідження, лише деякі учні досягають зрілої ідентичності до моменту закінчення школи. Проживання вдома, обмежений досвід не сприяють її набуттю [8].

Статуси гендерної ідентичності не завжди змінюють один одного у відповідності з описаною вище послідовністю. Така послідовність допускає декілька варіантів відхилення. По-перше, значна кількість індивідів вступає в період юності в статусі розмитої ідентичності, деякі з них так в ньому і залишаються. По-друге, деякі молоді люди взагалі не досягають зрілої ідентичності. По-третє, іноді ті люди, що досягли зрілої ідентичності, регресують і повертаються до більш низьких статусів. Індивіди можуть проходити через деякі етапи розвитку ідентичності більше одного разу в житті.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, проблема формування гендерної ідентичності у підлітковому віці має багато аспектів, зокрема такий, що пов'язаний з особливостями спілкування з однолітками. Спілкування з однолітками як фактор гендерної соціалізації особистості постійно знаходиться в стані внутрішньої динаміки і в різних соціальних ситуаціях завжди має певну новину і актуальність. Без широкого і постійно триваючого вивчення підліткової групи як фактора формування гендерної ідентичності особистості неможливо розробляти методи диференційованого підходу до виховання дітей різної статі, до формування у них основ таких якостей, як мужність і жіночність, що необхідні людині для нормальної життєдіяльності. Серед перспектив подальших досліджень на увагу заслуговує питання з'ясування ступеню можливих негативних наслідків явищ "фемінізації" хлопчиків і проявів маскулінності у дівчаток підліткового віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городнова Н.М. Психокорекція статеворольової ідентифікації підлітків / Н.М. Городнова // Наука і освіта. – 2004. – №3. – Спецвипуск. – С.36-39.
2. Каган В.Е. Стереотипы мужественность-женственность и "образ Я" у подростков / В.Е.Каган // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 53-62.
3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание /И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992с.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е.Личко. Изд. 2-е доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
6. Петренко О.Б. Проблема статеворольової соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського / О.Б.Петренко. – Рівне: РДГУ, видавець Олег Зень, 2008. – 191 с.
7. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
9. Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т.А.Репина // Вопросы психологии. – !987. – №2. – С. 158-165.
10. Романов И.В. Особенности половой идентичности подростков /И.В.Романов // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 39-47.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризи / Э.Эриксон: Пер. с англ. / Общ. ред. и пред. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 341 с.
12. Юферева Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т.И.Юферева // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 84-90.

Резюме. *В статье осуществлен анализ гендерной идентичности личности, рассмотрены особенности формирования гендерной идентичности подростков во время их общения со сверстниками.*

Ключевые слова: *гендерная идентичность, гендерная социализация, общение, подростковый возраст, гетеросоциальность.*

Summary. *In article the analysis of gender identity of the person is carried out, features of formation of gender identity of teenagers are considered during their dialogue with contemporaries.*

Key words: *gender identity, gender socialization, dialogue, teenage age, a heterosociality*.

УДК [159.923:378.14] – 058.55

Г.О.ЛУЦИК

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ

Резюме. *В статті проаналізовано індивідуальний підхід до роботи з неповнолітніми правопорушниками, дається оцінка основним методам їх навчання та розглядається специфіка підготовки студентів до роботи з ними.*

Ключові слова: *неповнолітні правопорушники, методи роботи, індивідуальний підхід.*

Постановка проблеми. Протягом останніх років в Україні все більше уваги приділяється питанню підліткової злочинності, необхідності перевиховання правопорушників та запобігання злочинності серед неповнолітніх.

Чимало дослідників погоджуються із думкою, що для вирішення проблем злочинності серед дітей потрібно передусім розглядати причини скоєння правопорушень. Соціолог та антрополог Джон Брейтуейт на основі міжнародного дослідження визначив найбільш поширені фактори, що впливають на вчинення злочинів неповнолітніми. До них відносять: економічний спад у країні; постійні конфлікти між батьками, а також ситуації, в яких дитина стає свідком домашнього

насильства; відсутність одного або обох батьків та, так зване, соціальне сирітство, коли батьки не приділяють уваги вихованню дитини; погана поведінка у школі, яка стає основою асоціальної, і, в подальшому, кримінальної поведінки [2].

Метою нашої статті є аналіз основних причин скоєння правопорушень неповнолітніми, визначення основних методів роботи з ними та вироблення на основі цих знань стратегії підготовки студентів відповідних спеціальностей до роботи з ними.

Пенітенціарна психологія на сучасному етапі розвитку має багато перспектив. Внутрішній світ людини, її бажання та цінності стають проблемою для дослідження багатьма категоріями вчених. Тому, власне робота з неповнолітніми правопорушниками, які свого часу отримали складний життєвий урок і прагнуть знайти своє місце у складному світі людських стосунків є досить актуальним для підготовки спеціалістів-психологів.

Об'єкт дослідження – організація соціально-виховної роботи з неповнолітніми злочинцями, індивідуальний підхід до вибору методів навчання.

Предметом нашої статті є процес оволодіння студентами навиків роботи з неповнолітніми злочинцями.

У психолого-педагогічному аспекті ця проблема розглядалася низкою вчених і зводиться до вивчення профілактики правопорушень неповнолітніх (М.Аванесов, Ю.Александров, І.Дегтярьов, Т.Лихолат, В.Оржеховська, А.Селецький, В.Тарарухін, А.Тарас, А.Харшак), методики виховання важковиховуваних підлітків (В.Баженов, З.Зайцева, Р.Оганесян, М.Фетюхін, М.Фіцула), перевиховання неповнолітніх злочинців в умовах виховної колонії (І.Башкатов, П.Вівчар, В.Кривуша, В.Кудрявцев, Г.Потанін, В.Синьов, М. Фіцула), антинаркогенного виховання неповнолітніх (Н.Максимова, М.Окаринський, В.Оржеховська).

Якщо аналізувати психологію скоєння правопорушень неповнолітніми, то все можна звести до єдиної причини, а саме: відсутність підтримки дитини з боку родини, школи або громади загалом. До схожого висновку прийшов норвезький кримінолог Нільс Крісті. У книзі "Щільність суспільства" вчений зазначив, що правоохоронні органи держави не спроможні контролювати рівень злочинності; єдине, що є дієвим джерелом контролю над злочинністю, - це ставлення громадськості та суспільства до цього соціального явища [1, 13].

Крім того, дана проблема цікавить також і педагогіку. Ще А.С. Макаренко акцентував увагу на необхідності виробити індивідуальну стратегію у вихованні важковиховуваних підлітків, виробити програму їх навчання і перевиховання, враховуючи ступінь їх деформації, попередній життєвий досвід та теперішні прагнення і вподобання. Важливу роль у перевихованні правопорушників А.Макаренко відводить колективу, в якому підліток отримує суспільний досвід та пристосовується до тих правил, за яким живуть всі члени колективу [11].

Студенти повинні усвідомити те, що в майбутньому, працюючи з неповнолітніми правопорушниками, вони мають добре знати особливості їх характеру та специфіку побудови взаємин з даною категорією осіб. Характерною ознакою цих підлітків є те, що їх поведінка та ціннісні орієнтації певним чином відхилені від норми, їм притаманні такі риси характеру як агресивність та озлобленість до світу. І не можна звинувачувати лише їх самих у такому баченні картини світу та побудові взаємин. Адже, як було сказано вище, значний вплив на внутрішній світ цих підлітків зробило саме суспільство.

Основними завданнями в процесі перевиховання підлітків, які скоїли певні правопорушення, є усвідомлення підлітком невідповідності своєї поведінки усталеним у суспільстві нормам, суспільної небезпеки свого діяння та профілактика правопорушень у майбутньому. Дані завдання можна вирішити за допомогою правильно організованого психологічного впливу.

Психологічний вплив – це вплив на психічний стан, почуття, думки, дії (вчинки) іншої людини за допомогою певних психологічних засобів (вербальних чи невербальних) [12].

У роботі з підлітками, які скоїли правопорушення можна використовувати наступні види психолого-педагогічних методів:

1. Метод руйнування негативного типу характеру: метод «вибуху» та метод реконструкції характеру;
2. Метод перебудови мотиваційної сфери та самосвідомості:
- об'єктивне переосмислення особистісних позитивних якостей та недоліків;
- переорієнтація самосвідомості;
- зміна переконань;
- прогнозування негативної поведінки.
3. Метод перебудови життєвого досвіду: приписи, перенавчання, обмеження, переключення, регламентація способу життя.
4. Метод попередження негативної та стимулювання позитивної поведінки: метод заохочення і покарання, змагання, позитивна перспектива [7, с. 86-87].

Працюючи з неповнолітніми правопорушниками необхідно проявляти високу тактовність, толерантність та гуманізм при взаємодії. Адже, проводячи консультації чи бесіди з даною категорією підлітків, важливим є не лише зміст сказаного, але й інтонація та інші засоби невербального спілкування (жести, міміка тощо) [8].

Під час проведення профілактичних бесід з правопорушниками, перш за все, важливим є зняття психологічного бар'єру у спілкуванні. Від успішності проведення даної операції буде залежати результат самого психологічного впливу вцілому. Якщо важковиховуваний підліток під час бесіди зі спеціалістами (вчитель, психолог та ін.) йде на контакт, починає включатися в розмову, цікавиться інформацією, яку отримує, це вже є запорукою успіху у вихованні вказаної особи.

Що ж стосується особливостей форм навчання та виховання правопорушників, то тут важливим є поєднання індивідуального підходу та групових методів роботи.

Величезне значення при корекції девіантної поведінки має, перш за все, розрахунок об'єму та послідовність скрупульозно підібраних виховних впливів шляхом систематичного вправляння, тренування, що ефективно впливає на всі складові рівні особистості (фізичний, інтелектуальний, соціальний). Безперечно, при цьому слід орієнтуватись на різні вікові структури і включати такі типові ігри: дидактичні, рольові, розвиваючі, сюжетні, ігри-драматизації, ігри з правилами.

У грі розвивається вербальне мислення в неформальному спілкуванні та сумісній діяльності. При ігротерапії створюється атмосфера прийняття підлітка, розширення його можливостей до саморегуляції, до самоконтролю, емпатії, почуття власної гідності.

Застосування раціональної психотерапії (основоположники Е.Дюбуа і М.В. Бехтєрев) дає змогу підліткам створити нові життєві стереотипи. Паралельно потрібно проводити педагогічну психотерапію. Вона, перш за все , повинна

орієнтувати особистість на соціальну активність, на оптимістичну перспективу, віру в свої сили, віру в своє виправлення, адже головне - своєчасно зупинитись і проаналізувати помилки [6].

Важливим питанням змісту процесу перевиховання неповнолітніх правопорушників є формування у них громадських якостей. Дуже важливо, щоб неповнолітній відчув свою причетність до побудови молодої держави. Головна мета цього напрямку – виховання національних почуттів, формування у молодої людини особистісних рис громадянина України, розвиток його духовності, шанобливого ставлення до успадкованих надбань українського народу.

Процес соціалізації неповнолітнього виражається у прийнятті ним норм і законів співжиття. Прояв дотримання таких норм свідчить про високий рівень самосвідомості неповнолітнього, переосмислення своєї ролі і становища в суспільстві щодо інших. І навпаки, суперечність соціального пристосування проявляється у невмінні самовиразитись і самореалізації. Негативну роль тут відіграє нездатність неповнолітнього гармонізувати стосунки з тими, хто навколо нього. Тому розроблення програми формування у нього ціннісних орієнтацій в суспільстві стає основою пристосування його до суспільної дійсності шляхом подолання внутрішнього негативізму [4, 14].

Скоєнні неповнолітніми злочини свідчать про низький рівень сприйняття вищих духовних цінностей. Це є проявом низької культури і вимагає спонукати неповнолітнього до вищих проявів людського духу – сприйняття й розуміння краси, справжніх цінностей життя. Цю роль може виконати релігійне виховання молоді. Оскільки порушення моральних і правових норм здійснюється на основі бідності внутрішнього духовного світу, релігія дозволяє формувати в неповнолітніх правильні уявлення про норми співжиття в суспільстві на основі релігійного вчення, яке базується на ідеї доброти, чесності, взаємодопомоги та любові до ближнього.

У структурі соціалізації особистості важливу роль відводять поглядам і переконанням особистості, знанням про правила функціонування соціуму. На даних уявленнях ґрунтуються загальнолюдські цінності, які мотивують діяльність неповнолітніх. Тому, ще однією складовою в процесі перевиховання неповнолітніх правопорушників слід вважати моральне виховання. У підлітків з асоціальною поведінкою слід розвинути почуття відповідальності не лише перед законом, але і перед тими особами, які страждають від неправомірних вчинків[5].

Моральне виховання передбачає формування в неповнолітнього стійкої життєвої позиції, яка проявляється у ставленні до себе, своїх дій. Визначити своє ставлення до людини чи явища – це вміння співвіднести поняття хорошого і поганого. Тому перевиховання неповнолітнього правопорушника повинне передбачати формування в нього таких рис як: справедливість, чесність, доброзичливість, терпеливість, працелюбність, мужність, хоробрість.

Крім того, неповнолітні правопорушники повинні сприймати загальнолюдські цінності у поєднанні з правовими нормами держави, у якій проживають. Тому важливим аспектом роботи з даною групою підлітків повинне бути правове виховання, яке б формувало в них почуття відповідальності за власну поведінку. Правове виховання повинне базуватися на двох напрямках корекції поведінки:

- вироблення системи знань про діючі норми права, існуючі нормативно-правові акти;
- формування правової культури [9].

Висновки. Практика виховної роботи з неповнолітніми правопорушниками переконує, що основними вадами, які допускають педагоги, психологи та інші спеціалісти у роботі з ними є: поверхове вивчення особистості вихованця, недостатнє виявлення мотивів негативних проявів його поведінки; відірваність навчання, праці від виховання; адміністрування; відсутність індивідуального підходу; недостатня взаємодія осіб, які відповідають за виховання правопорушника. Тому, надто гостро постає проблема підготовки фахівців до роботи з цією категорією осіб, яка передбачає не лише якісні теоретичні знання психології розвитку підлітків, але і вміння застосовувати їх на практиці, поєднувати різні підходи до вивчення особистості та здатність аналізувати отриману інформацію, які можна отримати лише в процесі практичної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех: Науково-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Брейтауэт Д. Преступление, стыд и воссоединение / Д. Брейтауэт: Пер. с англ. Н.Д. Хариковой. - М.: Центр “Судебно-правовая реформа”, 2002.-312 с.
3. Десятников В.Ф. Психические девиации и противоправное поведение подростков / В.Ф. Десятников, В.Г. Козюля.-М., 1982.-84 с.
4. Зеер Г. Зміна об'єктива: Новий погляд на злочин та правосуддя / Г. Зеер: Пер. з англ. - К.: “Пульсари”, 2004. - 222 с.
5. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон.–М.: Политиздат, 1967.–С.22.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
7. Кушнарьов С.В. Методи психолого-педагогічного впливу на правопорушників / С.В. Кушнарьов // Соціальна педагогіка: теорія і практика – 2011- № 2- с. 85-90
8. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику : Учеб. пособие для студентов. / А.В. Мудрик. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 221 с.
9. Назаренко О. Профілактика злочинності неповнолітніх: шляхи вирішення / О. Назаренко // Відновне правосуддя в Україні. - 2007. - № 2(6). - С 6-9.
10. Невский А.И. Отклонения в поведении и неуверенность в себе / А.И. Невский //Дисциплина и предупреждение педагогической запущенности школьников.-Кишинев: Штиинца,1992.- С.120-128.
11. Оржеховська В.М. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки / В.М. Оржеховська, В.Є. Виноградова-Бондаренко: Навчальний посібник. – К., 2004. – 78 с.
12. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.–М.: Политиздат, 1990.–С.373.
13. Синьов В. М. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців. / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша та ін. – К. : МП «Леся», 1997. – 272 с.
14. Социальная психология в трудах отечественных психологов: Хрестоматия.–С.-Петербург, 2000.– 257с.
15. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі // За ред. Синьова В.М.- К., 2003.- 222с.
16. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / М.М. Фіцула. Видання друге, доповнене, перероблене.- Тернопіль, 1999.-141с.

Резюме. *В статье проанализированы индивидуальный подход к работе с несовершеннолетними правонарушителями, дается оценка основным методам их обучения и рассматривается специфика подготовки студентов к работе с ними.*
Ключевые слова: *несовершеннолетние правонарушители, методы работы, индивидуальный подход.*

Summary. *The article analyzes the individual approach to working with juvenile delinquents, assesses the main methods of training and is considered specific training students to work with them.*
Key words: *juvenile offenders, working methods, personal approach.*

УДК 159.922.8:61 **В.Ю. МАЗУРЕЦЬ**

ВПЛИВ СТРЕСУ НА РОЗВИТОК ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ У ПІДЛІТКІВ

Резюме. *У статті на основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження аналізується взаємозв'язок стресових подій з психосоматичними розладами в підлітковому віці, а також акцентується увага на значимості впливу сім'ї на виникнення та розвиток даних захворювань.*
Ключові слова. *Психосоматичні розлади, стрес, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільство зіткнулося з швидким зростанням та поширенню нервово – психічних та психосоматичних розладів. Психосоматичні розлади – це синдроми та симптоми порушень соматичної сфери (різних органів і систем), обумовлені індивідуально – психологічними особливостями людини і пов'язані із стереотипами її поведінки, реакціями а стрес і способами вирішення внутрішнього конфлікту.1 зростання кількості психосоматичних захворювань, які ще називають «хворобами цивілізації», пов'язані із збільшенням навантаження на психіку під впливом соціального середовища, прогресу, постійної недостачі часу та потребою у значних психологічних та фізіологічних затратах на адаптацію для них. У такій ситуації найбільш вразливими є діти і підлітки, які виявляються найменш захищеною частиною суспільства через свою емоційну чутливість, що в деяких випадках може відігравати негативну роль, особливо тоді, коли немає належної підтримки з боку сім'ї, а сила емоцій досягає такого рівня, що стає причиною стресу. Підтвердженням цього є дані деяких авторів про те, що серед дітей, які звертаються за медичною допомогою, від 40 до 68% страждають психосоматичними захворюваннями.

Вважається, що в патогенезі психосоматичних розладів провідне значення мають наступні фактори:
- неспецифічна спадковість та вроджена обтяженість соматичними порушеннями та дефектами;
- спадкова схильність до психосоматичних розладів;
- зміни в ЦНС, що призводить до нейродинамічних зрушень;
- особливості особистості;
- психічний та фізичний стан під час психотравмуючих подій;
- несприятливі сімейні та інші соціальні фактори;
- особливості психотравматуючих подій. [4].

Існують різноманітні підходи до пояснення причин виявлення психосоматичних розладів.

Одна із перших психодинамічних концепцій була концепція конверсійної моделі розроблена З.Фрейдом. Так, відповідно до конверсійної моделі З.Фрейда [7], відбувається зміщення психічного конфлікту (конверсія) і спроба вирішити його через різноманітні симптоми в області тіла (соматичні, моторні) чи відчуттів (насамперед втрата чутливості чи локалізовані болі).

Завдяки конверсії неприйняте уявлення стає нешкідливим тому, що його «сума збудження» переміщається в соматичну сферу. Симптом зв'язує психічну енергію і залишає неприйняте уявлення неусвідомленим, однак потребує додаткової уваги і вторинно призводить до лібідозного заміщення і, таким чином має характер як задоволення, так і покарання. Фрейд відстоював свою позицію, відповідно до якої необхідна «соматична готовність» - фізіологічний фактор, який має значення для «вибору органу» і який можна уявити в процесі його виникнення починаючи з генетичної диспозиції, у вигляді існуючого на даний момент перевантаження органу аж до ранніх дитячих спогадів у вигляді особливого тілесного досвіду [1].

Макс Шур для пояснення виникнення психосоматичних розладів створив теорію «десоматизації – ресоматизації». Він вважав, що в процесі росту та розвитку людини відбувається процес десоматизації, тобто перехід від дифузних реакцій на потреби та зовнішні подразники до більш диференційованих. З цим пов'язаний психоаналітичний поділ переходу первинних процесів (пряма реалізація неусвідомлених потреб) і розвиток вторинних процесів (енергія сильніше пов'язується з певним об'єктом, задоволення потреби може бути відстрочене). У випадках регресивного розвитку відбувається процес ресоматизації, що призводить до появи психосоматичної картини симптомів. Вибір органу у даному випадку визначається як ранніми дитячими травмами, так і спадковою схильністю.

А. Мічерліх описав концепцію двохфазного витіснення. Відповідно до цієї концепції психосоматичні процеси протікають у такій послідовності.

Спочатку людина намагається впоратися з конфліктом за допомогою виключно психічних засобів на психосоматичному рівні.

Якщо з певних причин не вдається впоратися з конфліктом що, загрожує власному існуванню, суто психологічними засобами, тоді виникає соматизація, яка з часом може призвести до структурних змін в тому чи іншому органі [2].

Автор виходив з того, що при тяжких кризах соматичного захворювання невроз може видозмінюватись чи навіть зникати. Важкі невротичні стани відступають при соматичних захворюваннях в їх усвідомленні пацієнтом та в його поведінці.

Розвиваючи ідею З. Фрейда, Ф. Александер запропонував свою модель вегетативного неврозу [8]. На думку Ф. Александера, вегетативні неврози виникають на основі неусвідомленого конфлікту в процесі патологічного невротичного розвитку, який призводить до того, що не виконуються дії, спрямовані на зовнішній об'єкт. Емоційне напруження не може

витіснятися, так як зберігаються супроводжуючі його вегетативні зміни. У подальшому можуть наступити зміни тканин та незворотне органічне захворювання.

Особливу увагу Александер приділив питанню емоційної специфічності вегетативних неврозів. Він вважав, що порушення вегетативних функцій пов'язана з емоційним станом у певних конфліктних ситуаціях більшою мірою, ніж з типологією особистості в минулому.

Загалом за Александером можна виділити такі три основні аспекти виникнення психосоматичних захворювань:

- специфічний конфлікт робить пацієнтів чутливими до певних захворювань, лише тоді коло для цього наявні інші генетичні, біохімічні ті фізіологічні фактори;

- певні життєві ситуації, по відношенню до яких пацієнт сенсибілізований в силу своїх ключових конфліктів, реактивують та посилюють ці конфлікти.

3. Сильні емоції супроводжують цей активний конфлікт і на основі автономних гормональних і нервово – м'язових механізмів діють таким чином, що в організмі виникають зміни в тілесній структурі та функціях [8].

Одним з найбільш вагомих факторів в патогенезі психосоматичних розладів є вплив стресів на організм людини.

Вперше поняття стресу ввів Г. Сельє, і визначав стрес як «неспецифічну реакцію організму на будь – яку вимогу що надійшла до нього». Далі Сельє диференціював поняття стресу за рахунок введення поняття еустрес та дистрес. Еустресом називається така втрата рівноваги, яка виникає, коли людина переживає відповідність між потрібними зусиллями та наявними в її розпорядженні ресурсами. Дистрес – це такий психічний стан, при якому співвідношення між потрібними зусиллями та наявними ресурсами є порушенням, причому не на користь ресурсів [6].

Зараз прийнято говорити про стрес як про особливий функціональний стан, яким організм реагує на екстремальний вплив, що несе в собі загрозу фізичному благополуччю, існуванню людини чи її психологічному стану. Отже, стрес виникає як реакція організму, що охоплює комплекс змін на поведінковому, вегетативному, гуморальному, а також психологічному рівнях [9].

Біологічна функція стресу – адаптація. Він призначений для захисту організму від загрозливих, руйнуючих впливів: фізичних, психічних. Тому поява стресу означає, що людина включається в певний тип діяльності, спрямований на протистояння небезпечним впливам, яким вона піддається. Таким чином, стрес – нормальне явище в здоровому організмі. Він сприяє мобілізації індивідуальних ресурсів для подолання труднощів, що виникли [9]. Але якщо ресурсів організму недостатньо для подолання стресової ситуації, то виникає патологічна реакція. Патогенність стресових ситуацій багато в чому визначається їхньою інтенсивністю, тривалістю, раптовістю виникнення, актуальністю для конкретної особи.

Стресові події самі по собі дуже рідко стають причиною невротичних чи психосоматичних розладів. Лише у поєднанні з різноманітними внутрішніми та зовнішніми факторами стресори призводять до невдалої адаптації. До основних зовнішніх факторів відносяться самі стресові події, а також соціальне оточення; до внутрішніх – процес оцінки події, властивості особистості [5].

Стрес таким чином, виникає не лише як виклик світу, в якому живе людина, але і як прояв невідповідності її очікування і можливостей їх реалізації. Однак кінцевий результат цієї реалізації залежить від присутності чи діяльності інших осіб, здатних посилити стрес чи зменшити його патогенну дію підтримкою переживаю чого, підсиленням почуття його власної гідності. Це дає нам можливість зрозуміти чому один підліток, потрапляючи в однаково важкі умови навчального закладу, успішно долає стрес, а інший – який не має підтримки батьків, друзів, чи інших близьких людей, не може вирішити свої труднощі інакше як через хворобу [11].

У даній роботі ми відштовхувались від того, що на виникнення психосоматичних розладів значний вплив будуть мати перенесені підлітком стресові ситуації. Більшу увагу ми приділили ситуації всередині сім'ї, яка може бути як підтримкою для людини в стресових ситуаціях, так і додатковим руйнуючим чинником у випадку несприятливих внутрішньо сімейних стосунків.

Метою нашого дослідження э емпіричне дослідження впливу стресових ситуацій на виникнення психосоматичних захворювань у підлітків.

Основна гіпотеза полягала в припущенні існування залежності виникнення психосоматичних розладів від стресу, одна з допоміжних – порушення стосунків у сім'ї психосоматично хворого підлітка.

В досліджені брали участь 40 досліджуваних віком від 13 до 16 років, які були розділені на дві групи по 20 осіб. Перша – група психосоматично хворі діти (бронхіальна астма, гастрит, гастродуоденіт); друга – контрольна – учні восьмого класу загальноосвітньої школи.

Для виконання емпіричної частини роботи ми використали такі методики: методика «Страхи», методи прямого оцінювання учнів середніх та старших класів (за А. Пригожним), методика «Опиши своє минуле», проективна методика «Малюнок сім'ї», проективна методика «Місце. Де б я хотів бути». Дані дослідження опрацьовано із застосуванням кореляційного, порівняльного, кількісного аналізу.

Найбільш вагомими на наш погляд виявились наступні результати.

Позитивні кореляції фактора «Стать» та «Психологічні захворювання» (r = 0,62) у групі психосоматично хворих підлітків, свідчить про те, що у групі досліджуваних більшість хлопців хворіли бронхіальною астмою, а у дівчат переважали функціональні розлади шлунково – кишкового тракту. Оскільки вважається, що в основі виникнення бронхіальної астми є порушення балансу батьками між утриманням дитини та наданням їй свободи, внаслідок чого виникає конфлікт залежності – самостійності, можемо припустити, що оскільки самопідтримка та самостійність є соціально бажаною тендерною характеристикою чоловіків, то гіперопікаюче ставлення батьків та обмеження самостійності, буде більш сильних негативним фактором для хлопчиків в порівнянні з дівчатками. При функціональних розладах шлунково – кишкового трату характерне витіснення домінуючого прагнення до залежності та комфорту, на противагу зовнішньому збереженню бажання незалежності та самоствердження, але сильна фіксація на ранній залежності вступає в конфлікт з дорослим его, принижуючи почуття власної гідності, і поки ця залежна установка знаходиться в протиріччі з бажанням незалежності, вона буде витіснена. Можемо зробити висновок, що в основі як бронхіальної астми, так і функціональних розладів шлунково - кишкового тракту лежить конфлікт залежності – самостійності, з тією різницею, що при бронхіальній астмі підсвідомим бажанням самостійності, а при функціональних розладів шлунково - кишкового тракту – залежності та опіки.

Позитивна кореляція факторів «кількість негативних подій» та «Самооцінка» (r = 0,47) у контрольній групі, може бути показником того, що переживання дитиною важких ситуацій, вміння їх долати, дає більшу впевненість у власних силах та можливостях.

За результатами порівняльного аналізу було виявлено що для групи здорових дітей рівень тривожності є вищим ніж для психосоматичних хворих. Відмінність між групами за фактором «Кількість позитивних подій» є свідченням не тільки більшої кількості приємних хвилин у житті підлітка з контрольної групи, а наявності в них позитивного ставлення до життя та кращої здатності до накопичення ресурсу.

Кількісний аналіз даних за методикою «Страхи» встановив наступне: найбільш поширеними страхами для психосоматично хворих підлітків є «Страх за здоров'я », «Страх темряви» та «Страх смерті». У контрольній групі найбільш поширеними виявилися страхи: «Страх морального приниження», «Страх смерті» та «Страх самотності».

Проаналізувавши проективну методику «Де б я хотів бути?» можемо говорити про те, що для підлітків з психосоматичними розладами найбільш актуальною є потреба в пренатальних ресурсах, що є свідченням глибокого психологічного виснаження цих підлітків. Значно менш поширеною є потреба у внутрішній гармонії.

Опрацювавши дані проективної методики «Моя сім'я», отримані у групі дітей з психосоматичними розладами, можемо зробити наступні висновки.

Для більшості досліджуваних характерне порушення емоційних контактів всередині сім'ї, що виявляється в підкреслено неакуратному зображенні всіх членів сім'ї чи деяких із них, в їх взаємній віддаленості чи розділенні перешкодами, у відсутності когось із членів сім'ї. Значна кількість малюнків містить зображення людей, які фактично не є членами сім'ї, що вказує на відсутність відчуття власної сім'ї як певної стійкої, неподільної цілісності. Окрім цього, велике значення має недостатність контакту, виявляється певна асенізація та аутизація досліджуваних. У малюнках досить часто спостерігається відсутність ознак статі у зображених людей, що є досить яскравим проявом відставання у психосексуальному розвитку та порушенні ідентифікації. Варто зазначити що переважна більшість малюнків виконані лише простим олівцем, в сіро – білих тонах, що є ознакою репресивності досліджуваних.

Для досліджуваних характерне порушення емоційних контактів всередині сім'ї та негативне ставлення до окремих її членів, що виражається підкреслено недбалим зображенням всіх членів сім'ї чи деяких із них, в їх відстороненні чи розділенні перепонами (рамками), у відсутності кого – не будь із членів сім'ї (є також показником того, що дитина не ідентифікує його із власною сім'єю). Також спостерігається відсутність відчуття цілісності власної сім'ї, що проявляється у зображенні на малюнку людей, які не є членами сім'ї. Можна також виділити елементи астенії, негативізму, імпульсивності (зображення людей з пустими очима); відсутність спілкування та уникнення його (відсутність кистей рук або зображення рук за спиною);агресії (зображення зброї або чітко окреслених зубів); негативізму та анти соціальності (цигарки). Як і група психосоматичних хворих, досліджувані з контрольної групи характеризуються у відставанні у психосексуальному розвитку, порушенням ідентифікації та репресивністю.

Висновки. Отже, аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчує, що хоча нами не було виявлено великої різниці між фактором «Кількість негативних подій» в досліджуваній та контрольній групі, все ж можна говорити про те, що внаслідок базового конфлікту підлітків зі психосоматичними розладами мають менші адаптаційні можливості до стресових впливів та володіють меншим запасом ресурсів для розв'язання конфлікту на вищому рівні. Окрім того, аналіз внутрішньосімейної ситуації за допомогою проективної методики «Моя сім'я» показав, що у сімейних стосунках дітей з психосоматичними розладами є порушення емоційних контактів, їх недостатність, спостерігається відсутність відчуття дитиною власної сім'ї, як певної стійкої та неподільної цілісності.

Таким чином, внаслідок наявності базового конфлікту, а також, як додаткового травмуючого чинника, порушень внутрішньосімейних стосунків, підлітки з психосоматичними розладами виявляються практично беззахисними перед різноманітними стресовими впливами, що при відсутності у них необхідних внутрішніх ресурсів, призводить до виникнення психосоматичних розладів.

Узагальнивши все вище сказане, можемо говорити про те, що наявність гармонії внутрішньосімейних стосунків є вагомим чинником попередження виникнення психосоматичних розладів та важливим джерелом ресурсів як для здорових, так і для психосоматичних хворих підлітків. Наявність підтримки з боку сім'ї може або нівелювати, тобто зводити до мінімуму пагубний стресовий вплив, або ж виступати тією опорою, яка хоча і неспроможна повністю усунути важкі стресові переживання, але здатна надати достатньо ресурсів для виходу з такого стану.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бройтингам В. Психосоматическая медицина / В Бройтингам, П. Кристиан, М. Рад: Кратк. учебн. / Пер. С нем. Г.А.Обухова, А.В.Бруенка. – М.: ГЭОТАР МЕДИЦИНА,. 1999.
2. Вигдорчик М.И. Возможности применения психодинамического подхода оценки личности в диагностике психосоматических заболеваний / М.И. Вигдорчик // www.reshma.nov.ru
3. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – С-ПБ.: Речь, 2005.
4. Исаев Д.Н. Психосоматический подход и модель психосоматических расстройств у детей и подростков / Д.Н. Исаев // www.educaite.com.ua
5. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. - СПб.: Питер, 2006. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский / Под ред. М. Перре и У. Баурмана. - СПб.: Питер, 2003.
6. Лапланш Ж. Словарь по психоаналізу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис / Пер. с франц. Н.С.Автономовой. – М.: Высшая шк., 1996
7. Лурия Р.А. История психосоматики. Общие вопросы // http //zhurnal.lib.ru / k /luria /stat7. shtml
8. Матюрина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию / Т.М. Матюрина. – М.: Флинта, 2002.
9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделеевич. – М.: МЕДпресс-информ, 2005.
10. Психосоматические и соматические расстройства у детей / Под ред. Д.Н.Исаева и Б.Е.Микиртумова. – С-Пб, 1993.

Резюме. *В статье на основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования анализируется взаимосвязь стрессовых ситуаций с психосоматичними расстройствами в подростковом возрасте, а также акцентируется внимание на значимости влияния семьи на возникновение и развитие данных заболеваний.*

Ключевые слова: *Психосоматические расстройства, стресс, подростковый возраст.*

УДК: 159.923.2

В.С. МАРЧУК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ДОМАГАНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме. *У статті розглядаються різні підходи у розумінні сутності феномену «життєві домагання особистості» та здійснюється його конкретизація стосовно майбутніх спеціалістів у галузі психології.*

Ключові слова: *особистість, саморозвиток, життєві домагання, самореалізація.*

Постановка проблеми. Формування особистості людини триває все життя, втім період навчання у вищий школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Професійне майбутнє, яке студент уявляє як потенційно можливе, виконує функції суб'єктивної регуляції і впливає на життєві вибори, вчинки та діяльність, на вектор його особистісного та професійного розвитку.

Тому до актуальних завдань сучасної психологічної науки належить вивчення здатності сучасної молодої людини дійснити життєвий вибір, прогнозувати своє майбутнє, яке відповідатиме очікуванням соціуму, при цьому не відмовляючись від власних життєвих задумів, передбачати результати теперішніх дій тощо.

Аналіз останніх досліджень показав, що проблема життєвих домагань особистості досить активно розглядається вітчизняними вченими (Л.М.Долгіх, С.Я.Карпіловською, Т.О.Ларіною, Л.А.Лєпіховою, Т.М.Титаренко, та ін.), та зарубіжними (К.О.Абульханова-Славською, Т.М.Березіною,), причому здебільшого як механізм самоздійснення, саморозгортання, самореалізації особистості.

Так, Т.М.Титаренко переконливо доводить, що життєві домагання мають вирішальний вплив на успішність самореалізації та задоволеність власним життям. Автор додає, що психологічна якість життя особистості, почуття вдалого життєвого потоку залежать від здатності особистості передбачати та планувати своє майбутнє. Життєві домагання як вияв особистого потенціалу забезпечують оцінювання бажань та можливостей їх реалізації, здібностей та наполегливості. Оптимальні домагання, вважає дослідниця, й сприяють розвитку особистості, зростанню її зрілості та відповідальності [6].

Абульханова-Славська К.О. та Т.М.Березіна поняття „життєві домагання" розуміють як передбачення очікуваного задоволення, але не локальне, ситуативне задоволення, а саме загальна задоволеність життям „як узагальнене почуття його достеменності" [1].

Лєпіхова Л.А. у своїх дослідженнях взаємозалежності соціально-психологічної компетентності й життєвих домагань доводить, що обидві психічні властивості пов'язані зі спрямуванням на досягнення мети й виконують функцію механізмів досягнення життєвих успіхів [3]. Т.О.Ларіна ж зауважує, що на реалізацію життєвих домагань особистості впливає життєстійкість. Оскільки, за визначенням вченої, життєстійкість – це енергозберігаючий механізм досягнення життєвих домагань під час життєвих труднощів та соціальних змін, то цей механізм дає можливість особистості зберегти свій особистий потенціал для досягнення мети.

Відтак, **метою статті** є уточнення психологічної сутності феномену „життєві домагання особистості" та конкретизація його специфіки стосовно майбутніх психологів.

Аналіз наукового доробку як вітчизняних, так і зарубіжних психологів у руслі зазначеної психологічної проблеми дає підстави вважати, що цей феномен відноситься до надзвичайно складних. Саме поняття „життєві домагання" є порівняно новим. Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження психологічних аспектів домагань особистості розпочали К.Левін, Ф.Хоппе. Так, К.Левін увів поняття «рівень домагань» для позначення прагнення індивіда до мети такої складності, яка на його погляд, відповідає його здібностям [6]. Науковець довів, що успіх у діяльності людини залежить не стільки від реальної складності роботи, скільки від її оцінки власних можливостей, щодо розв'язання проблеми. Причому вибір ступеню складності завдання визначається попереднім досвідом, а переживання успіхів і невдач – ставленням людини до мети.

Для більш поглибленого уявлення про психологічну сутність поняття „життєві домагання" ми звернулися до довідкових джерел. Так, за С.І.Ожеговим та словником психолога – практика доцільно мати на увазі два значення слова „домагання" („притязания"): 1) намагання отримати дещо, висування своїх прав на дещо; 2) намагання добиватися визнання чогось за умов відсутності на це підстав.

У академічному одинадцятитомному словнику української мови слово „домагатися" має значення „наполегливо добиватися кого-чого-небудь"[10]. У великій сучасній енциклопедії з педагогіки Е.С.Рапоцевича „домагання"(„притязание") – намагання особистості досягнути певного статусу, певної мети, певного результату діяльності [5].

На думку К.О.Абульханової-Славської, саме домагання виявляють єдність прагнень особистості та її вимог до того способу, яким вони мають бути задоволені. Домагання включають не тільки предметну, але й ціннісну особливість зв'язку особистості з дійсністю, вони є аспектом самовиявлення. Саме домагання спонукають її до здійснення діяльності, до того ж не просто будь-якої, а саме тієї діяльності, яка відповідає цим домаганням. [2].

Лєпіхова Л.А. відмічає, що домагання – це рівень мети, пов'язаний з бажанням, прагненням, пориванням особистості одержати більше, скоріше й ліпше щось таке, чого досі не було. Досягнення чи недосягнення бажаного впливають як на поведінку, так і на життєві плани людини [3]. Але слід зазначити, що виокремлюється ще й поняття „рівень життєвих домагань", змістом якого виступає оцінка особистістю своїх психічних потенцій та співставлення їх з імовірністю досягнення чогось бажаного, нового, що підтверджує цінність її досвіду та упевненість в своїй успішності. Рівень життєвих домагань „тут і тепер" своїми витоками спирається на досвід вже наявних досягнень і орієнтований на перспективи майбутнього. Минулий досвід успішності вирішення життєвих проблем впливає на вибір рівня домагань у теперішньому часі, і в тому, наскільки особистісний вибір адекватний ситуації і потенціалу людини, виявляється її зрілість та мудрість[4].

Відмітимо, що посилену увагу у вищезазначеному плані потребує, на наш погляд, наукова позиція Т.М.Титаренко, яка визначає поняття „життєві домагання", як постійне зважування, оцінювання своїх потреб і здібностей та запиту з боку соціуму, а також очікування у майбутньому такої самореалізації, яка задовольняла би як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та визнання значущого оточення [7]. Тобто його можна розглядати як більш широке поняття, яке охоплює „рівень життєвих домагань" та „рівень домагань" особистості. До того ж, Титаренко Т.М. слушно зауважує, що домагання є специфічним механізмом випереджальної регуляції життєдіяльності. Тому їх об'єктом, на її думку, є не сьогоднішнє життя, а життя майбутнє. Йдеться не про те, що є, а те, чого прагну, тому що я саме того життя

вартий, до того ж це не просто абстрактні уявлення людини про майбутнє, а радше емоційно забарвлені, конкретні проекції у завтрашній день своїх сьогоднішніх найсміливіших очікувань, прагнень і сподівань. Отже, як зазначає вчена, щоб були наявними життєві домагання, людині необхідно оцінювати себе за певними критеріями, стандартами. Останні мають мотиваційний ефект і виступають орієнтирами для змін у житті, що планується. Домагання „оцінюють" наявне, що хотілося б, аби було, що має змінитися, аби життя більш задовольняло.

У зв'язку з вищезазначеним слушним, нам видається, судження К.О.Абульханова-Славської, яка стверджує, що домагання являють собою не тільки самооцінку і навіть не тільки відношення до себе; вони швидше виражають відношення людини до світу, до людей і, головне, до життя на основі того або іншого відношення до себе. Відтак, домагання являють собою узагальнене уявлення про себе, про те, на що претендує, має надії, чого очікує людина від життя, чого вона хоче і вважає, що достойна отримати від життя [2].

Існує точка зору (Л.А.Лєпіхова), що життєві домагання, які неадекватні особистісному потенціалу, перешкоджають соціально-психологічному розвиткові людини, закріплюють невпевненість, знижену самооцінку, провокують появу комплексів неповноцінності, негативних рис характеру (агресивності, заздрості, нещирості), або відмову від життєвих перспектив [4]. До того ж, на думку К.О. Абульханової – Славської та Т.М. Березіної задоволеність життям залежить від здатності особистості оптимально узгоджувати свої можливості і бажання з умовами, що склалися [1].

Намагаючись поглибити психологічні уявлення про феномен „життєві домагання" варто врахувати ще одне зауваження науковців (зокрема, Титаренко Т.М.): кожна людина здатна передбачати якість свого майбутнього життя, залежність цієї якості від себе. Критерії просування до жаданої мети – це цілком зрозуміле, але глибоко пережите відчуття правильності для себе того способу життя, того напрямку руху, який буде обрано сьогодні.

Абульханова-Славська К.О. пропонує розрізняти життєву, психологічну та особистісну перспективи як відмінні одне від одного явища. Причому психологічну перспективу вчена розуміє як здатність людини свідомо в когнітивному плані передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе в цьому майбутньому, і ця здатність залежить від типу особистості. Так, у одних уявлення про майбутнє пов'язані за своїм характером з професійним вибором, у інших – з домаганнями у сфері особистісного життя (друзі, кохання, сім'я). Ці відмінності в різновиді перспектив зумовлені прагненням молодих людей до реалізації себе, у тих сферах життя, що найбільшою мірою відповідають їх ціннісним орієнтаціям. Особистісна перспектива відображає рівень зрілості особистості, потенціал розвитку, здатність до організації часу власного життя. Життєва перспектива включає усю сукупність обставин та умов життя, що сприяють оптимальному особистісному просуванню, саморозвитку, самоактуалізації [2].

Отже, з урахуванням існуючих наукових позицій серед психологів ми намагались з'ясувати особливості життєвих домагань саме у студентів – майбутніх психологів. Перш за все нас цікавило, яким майбутні психологи уявляють, прогнозують, очікують своє майбутнє життя, якими вони бачать себе в ньому, яке місце в майбутньому житті займає обрана ними професія. Для цього майбутнім психологам Рівненського державного гуманітарного університету (загальна кількість респондентів становила 43 особи) пропонувалось написати твір-роздум на тему: „Моє майбутнє: яке воно і який я в ньому? Місце психологічної професії в ньому".

Отримані результати аналізу творів показують, що 74% студентів пов'язують своє майбутнє саме з професією психолога, а решта - практично не пов'язують свої життєві наміри з обраною ними професією. До того ж, кожний третій респондент виявив досить невиразні, неоднозначні, подекуди навіть суперечливі думки відносно життєвого шляху і свої домагань. Зазначене свідчить про наявну серед частки студентів тенденції не „заглядати у майбутнє, а жити сьогоднішнім днем".

Висновки. Таким чином, є всі підстави вважати актуальною проблему формування життєвих домагань майбутніх фахівців галузі психології, надзвичайно корисним і визначення психологічних механізмів її розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина. – СПб, 2001.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
3. Л.А.Лєпіхова Значення соціально-психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань / Л.А. Лєпіхова// Педагогіка і психологія. – 2004. - № 3. – с.77.
4. Л.А.Лєпіхова Механізми життєвих домагань у системі ціле утворення особистості. / Л.А. Лєпіхова // наукові студії із соціальної та політичної психології (Збірник статей) Випуск 10 (13). - К. 2005. –с.105.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
6. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2005. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
7. Т.М.Титаренко Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підходи / Т.М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – с.128-145.

Резюме. *В статье рассматриваются различные вопросы о сущности феномена «жизненные притязания личности» и осуществляется его конкретизация относительно будущих специалистов в области психологии.*

Ключевые слова: *личность, саморазвитие, жизненные притязания, самореализация.*

Summary. *The article discusses various issues to understanding the phenomenon of "individual life claims" and made his specification of future specialists in the field of psychology.*

Key words: *personality, self-development, life claims, self-actualization.*

УДК 159.922.8

Т.Т.МОРОЗ

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ І ПЕРЕСПЕКТИВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПІДЛІТКОВОЇ ВАЖКОВИХОВУВАНОСТІ

Резюме. *Розглядаються внутрішні і зовнішні чинники важковиховуваності серед підлітків. Важливою ознакою останньої визначається безвідповідальність (екстернатність) учнів як наслідок «зовнішнього зорієнтованого, стимул – реактивного педагогічного управління розвитком» (С.Д. Максименко). У контексті гуманістичного виховання окреслені перспективи попередження підліткової важковиховуваності, а також становлення суб'єкта життєтворчості, учасника демократичних перетворень у суспільстві.*

Ключові слова: *важковиховуваність, важкі підлітки, безвідповідальність, інтернальність, екстернальність, совість, педагогічний вплив, соціальні умови, перспективи попередження.*

Постановка проблеми. Для розбудови демократичної держави українське суспільство потребує вільних творців, а не «маленьких людей», що безумовно має вплинути на всю систему виховання. Не випадково одним з важливіших завдань сучасної освіти, наголошується на методичному семінарі АПН України «Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти», що відбувся 15 листопада 2006 року, є формування самодостатньої особистості, здатної активно включатися в суспільні процеси і вільно, творчо видобувати свій внутрішній світ.

Зростаюча особистість не може почуватися гармонійно у соціумі, який не відповідає її внутрішнім запитам та не задовольняє їх. Це може спричиняти протидію підлітків зовнім вимогам. Між тим у нашій державі склалися (принаймні, накопичується) всі необхідні умови для розвитку і становлення детермінованої особистості, яка здатна брати на себе відповідальність за свої вчинки і особисте життя, вільно погоджувати свою поведінку із загальноприйнятими нормами. Саме підлітковий вік, вважають вчені, є найуразливішим для виникнення різноманітних порушень, і в той же час найсприятливішим для оволодіння моральними нормами, розвитку саморегуляції поведінки.

Мета повідомлення праналізувати зовнішні і внутрішні чинники підліткової важковиховуваності та її психологічні особливості. Окреслити перспективи попередження цього явища.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми, узагальнення наукових даних; спостереження; анкетування вчителів і учнів – підлітків .

Результати дослідження та їх обговорення. У віковій та педагогічній психології накопичений чималий досвід вивчення психології підлітків, у тому числі і важковиховуваних (М.О. Алємаскін, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, П.П. Блонський, О.П. Краковський, Д.О. Леонтьєв, Н.Ю. Максимова, І.О. Нєвський, М.В. Оржеховська, А.В Петровський, Л.С. Славіна, В.О. Титаренко, В.Е. Чудновський та ін.).

Важкими підлітками вважають групу неблагополучних дітей від 10-11до 14-15 років, які не мають розладів нервової системи, психіки та не потребують спеціального режиму і особливих умов виховання. Важковиховувані підлітки – це, за визначенням Л.С. Виготського, - «важкі діти в масовій школі» [2], яких, за даними київських вчених, нараховується більше половини від усієї кількості сучасних школярів [7]. Такі учні, переживають критичні періоди свого розвитку, наче випадають з тієї системи педагогічного впливу, яка ще зовсім недавно забезпечувала нормальний хід їхнього виховання та навчання.

Важковиховуваність, зазвичай розуміється саме як несприятливість до виховання, соціального досвіду. Однак, помилково було б розглядати важковиховуваність лише з точки зору реагування учнів на виховні впливи. Важким підліток може бути, перш за все, для самого себе, проблемними сприймаються ним форми взаємодії з учителями, нестерпними – стосунки з ровесниками, нерозуміння себе, сенсу життя. Тому, певно, слід розрізняти поняття «важковихований» (той, хто протидіє впливу вчителів, якого важко виховувати) і «важкий» (який переживає особисті труднощі, переобтяжений внутрішніми складними проблемами, може бути як некерованим, так, до речі, і слухняним, безвільним, неактивним, безініціативним, але зручним для учителя). Через те, що ці два поняття, зазвичай вживаються як одне, варто не лише, загострювати увагу на неприємностях, які завдає учень вчителям, а й порушувати питання внутрішніх, психологічних скрут самої дитини, а тим більше явних помилок виховного впливу на неї.

У школі важкі підлітки сприймаються як проблемні, некомфортні, такі, що завдають зайвого клопоту вчителям. Як наслідок, методи профілактики та подолання цього явища, зазвичай не враховують інтереси, прагнення, здібності, бажання, самооцінку і т.д. школяра. Будь – який негативний вчинок пояснюється неповагою учня до педагогічних вимог, а не його психологічним станом. Залишається поза увагою, що проблема пов'язана не лише з учнем, але й з тим, що вчитель не завжди адаптований до вимог часу, змін у психології сучасних хлопців і дівчат, нових методів навчання й виховання. Такий учитель (або ж виховна система в цілому) сам породжує «важких» учнів стає «важковиховуючим» неадаптованим до умов сучасності, для якого всі «важкі» учні на «одне лице».

Справді, існують загальновідомі зовнішні ознаки важковиховності. Такі діти не виконують вимог дорослих, пропускають уроки, втікають з дому, вживають алкоголь і наркотики, ведуть безладне статеве життя, конфліктують з однокласниками і педагогами, безвідповідально ставляться до навчання та ін. У декого з важких підлітків недостатньо розвинута совість, воля. Діти легко піддаються зовнішнім негативним впливам і не здатні чинити їм опір, виявляють відсутність чіткої внутрішньої позиції, моральних орієнтирів.

Стереотипні виховні впливи часто вживають без врахування особистісних рис дітей, причин порушення ними моральних норм. Так розглядаючи рівні девіантної поведінки, Н.Ю. Максимова виділяє групу осіб, які порушують соціальні норми в «позитивному плані» (дисиденти, герої), оскільки вони вже їх «переросли». Девіантна поведінка може виступати як «негативна (деструктивна)», так і «позитивна (революційна) тенденція». Адже відомо, що своїми, здавалося би, небезпечними діями люди, ламаючи стереотипні уявлення і застарілі ціннісні орієнтації, насправді сприяють розвитку суспільства [9: 177- 184].

Якістю, що визначає конструктивну чи деструктивну поведінку є, серед багатьох інших, відповідальність/безвідповідальність, розуміння якої часто не співвідноситься з реальною поведінкою конкретної особистості. Звернімось до дослідження. Нами опитано понад 200 учителів загальноосвітніх шкіл м. Києва. На їхню думку, для більше ніж 86% підлітків, які викликають занепокоєння і вважаються важковиховуваними, характерна безвідповідальність. Під безвідповідальністю розуміється порушення загальних норм і правил поведінки, невиконання педагогічних вимог, прогули і зриви уроків, вияви непокори педагогам, брутальність і багато чого іншого, що є доступним зовнішньому спостереженню. Вчителів здебільшого не цікавлять внутрішні мотиви поведінки школярів, хоча суттєво змінилася соціально – психологічна ситуація в країні, яка сприяє демократичним змінам, становлення людини, як автора своєї життєдіяльності. Стаючи активним суб'єктом, особистість бере на себе відповідальність насамперед, перед собою, власною совістю (К.О. Альбуханова – Славська, К. Муздибаєв, В.А. Романець, С.Л. Рубунштейн, А. Маслоу, К.Роджерс, Е. Фромм та ін.).

Важливі проблеми освіти і виховання сьогодні декларують перехід до гуманістичних принципів та суб'єкт – суб'єктивної взаємодії з підростаючим поколінням. Попри позитивні спрямування, зауважує О.О. Вовчик – Блакитна, продовжують домінувати приховані, чи прямі диктаторські, агресивні стереотипи побудови стосунків з дітьми. «Можна стверджувати – наголошує психолог, - що багато дітей приходять до усвідомлення себе повноцінними особистостями всупереч, а не завдяки освітньому процесу» [9: 293 -299]. Ця теза підкреслює, з одного боку, певну стагнацію суспільства, суспільного виховання, а з іншого – здорову реакцію молодої людини, яка спрямована на нове, прогресивне, розвивальне.

За часів існування тоталітарної системи інститут освіти був зацікавлений в ідеологічній заангажованості і соціальному конформізмі зростаючої особистості. Нині особливого значення набуває, на думку В.Г. Кременя, «правильно побудоване розвивальне навчання», яке «викликає само активність школярів, стимулює їх навчальні інтереси, творчість, прагнення до самовдосконалення та самовиховання» (матеріали методичного семінару АПМ України 16 грудня 2004 року, с.3-17).

Сучасна молодь стає більш критичною, щодо зовнішніх впливів, більш самостійною, відповідальною, принаймні, прагне бути такою. Відомо, що вирішальним у процесі становлення суб'єктивної, зрілої відповідальності є підлітковий період (І.С.Кон, Г.С. Костюк, Д.О. Лєонтьєв, А.А. Реан та ін.), і старі авторитарні, адміністративні методи виховання сповторюють її розвиток. «Зовнішньо зорієнтоване, стимул – реактивне педагогічне управління розвитком, - зауважує С.Д. Максименко, поступово привчає індивіда, до того, що визначальними у житті і діяльності є зовнішні умови, а не внутрішні прагнення й переживання. Так виникає екстернальність, вона ж - безвідповідальність» [4,с. 25].

Підліток починає ставитися до себе як до особистості, яка вчиться брати на себе відповідальність за свої вчинки. У цей час він починає яскраво відчувати свою причетність до суспільного життя, до справ свого оточення, до творення власного життя. Підліток не тільки хоче, але й почувається дорослим, звичайно, за умов, коли він вчиняє відповідально. Успіх у результаті власних дій стверджує відчування себе дорослою людиною, і навпаки, неуспіх може повертати до дитячих, регресивних проявів, викликаючи переживання власної неповноцінності, залежності від будь – яких внутрішніх і зовнішніх факторів, їх тиску на особистий життєво значущий вибір.

Усвідомлення підлітком власного дорослішання можливе завдяки глибокому розумінню («прослідкуванню») себе постійно зростаючою особистістю, яка здатна нести відповідальність за свої вчинки. Почуття дорослості визначається не лише відчуттям себе дорослою людиною сьогодні, зараз, у даній ситуації, а й «тенденцією до дорослості», тобто прагненням ставати все більш дорослою, особистісно і соціально зрілою людиною, по – новому творчо виявляти своє єство. Це можливо за умови руху соціуму і окремого індивіда назустріч одне одному, не нівелюючи, а примножуючи й посилюючи кращі потенції, які є в окремій людині та її оточенні.

Таким могутнім потенціалом є творчість, і важливим вектором освіти сьогодні на державному рівні визначається збереження і розвиток творчих здібностей юної особистості. Адже творчість є свобода, писав М. Бердяєв. Саме у творчості, відбувається формування людини, і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності, вважав В.А. Романець.

Однак вияв творчості у дітей часто сприймається як непослух, незручність, а значить не заохочується, е підтримується, а то й засуджується. Натомість схвалюється слухняність, безініціативність, залежність, які досить успішно створюються і регулюються зовнішніми стимулами, що, на жаль, досить міцно укорінились в сучасній вітчизняній школі. Хоча на необхідності формування творчої особистості і створення для цього соціальних, психолого – педагогічних умов наголошували вчені як недалекого минулого, так і сьогодення. Зокрема, ще 10 років тому В. Дружинін (Диагностика общих познавательных способностей, 1996) дослідив, що «креативи спонтанно активні й заняття регламентації веде до прояву їх здібностей, зовнішня мотивація на прояв їх креативності не впливає». Що стосується «низькокреативних досліджуваних» (які, можна сказати складають значну частку благополучних «зручних» учнів), то відсутність творчих якостей особистості може бути скомпенсовано зовнішньою мотивацією, але відсутність регламентації не виявляє того, чого нема» психолог робить висновок, що «… зовнішня стимуляція креативності…справляє суттєвий вплив на низькокреативних з досліджуваних, але не впливає на висококреативних», що майже не враховується в теперішньому учбово – виховному процесі.

Наші дослідження підтверджують, що належні психологічно – педагогічні умови сприяють розвитку креативності, і навпаки, відсутність їх веде до реакцій протесту, такому собі «бунту незрілої автономності» підростаючої особистості, яка задихається в нетворчій атмосфері, в ситуаціях жорсткої нормативності. Тому саме і виховній, і психокорекційній роботі слід опиратися на реальні психологічні особливості підлітка і, враховуючи специфіку прогресивного розвитку як «спонтанєйного саморуху» (за Г.С.Костюком), забезпечити підлітку повноцінний перехід на нову ступінь його особистісного розвитку, вектор якого має бути спрямований на саморегуляцію, самодетермінацію, самоздійснення, творче вираження молодою людиною власної сутності.

Враховуючи розвиток школи сьогодні можна впевнено сказати, що нинішні «нові важкі» учні – це ті школярі, на яких не поширюється вплив застарілих методів виховання, тих методів, які скеровані скоріш не на розвиток самоактуалізацію зростаючої особистості, а, як і раніше, на підпорядкування учня правилам та вимогам. Це – неслухняні, непокірні і вередливі учні, які відмовляються виконувати прописи, що втратили свою актуальність і сенс в сучасному суспільстві та в особистому житті окремої людини.

Опір педагогам може бути викликаний невмілими виховними діями. Некерованість, зухвала протидія вимогам вчителів може спричинюватись покараннями учня за найменші провини, обмеження його ініціатив, ігноруванням явища «забороненого плоду». На жаль, надто часто суспільне виховання спирається на заборони, примуси і покарання. Адже це зробити легше, ніж пояснити, аргументовано довести і спонукати учнів до належної поведінки, усвідомлення своїх вчинків, самовдосконалення.

Орієнтація в школі на зовні прийняту поведінку «закриває очі» на варіанти нестандартного прояву моральних якостей, таких, як відповідальність, самостійність, на вияв унікальної індивідуальності. За даними нашого дослідження значне число порушень з боку підлітків спрямовані проти рутини, несправедливих вимог у школі, проти відсталості й консервативності мислення деяких учителів чи в цілому проти застарілого режиму школи. Третина опитуваних підлітків які у школі зарахованих до важковиховуваних, прагнуть і по – своєму намагаються бути «господарем самому собі», прислухайтесь до голосу власної совісті, життя за власним устремлінням, керуватися загальнолюдськими цінностями.

Тому важливо надавати учням якомога більше можливостей для саморегуляції і творчого самовияву, нехай навіть це завдаватиме комусь із дорослих досить обтяжливим і незручним, бо вимагає неабиякого терпіння і поваги до зростаючої особистості. У той же час слід врахувати появу цілком благополучно зовні адаптованих підлітків, які свідомо не

прислухаються до власної совісті і не шукають сенс життя у творчій самореалізації [3]. Не знаходячи ладу, перш за все з собою, саме такі підлітки в решті – решт можуть стати важкими у спілкуванні з оточуючими, соціально дезадаптованими, правопорушниками, а то й злочинцями.

Певне обмеження на розвиток і особистісне зростання дитини пов'язане з психологічним маніпулюванням, яке має місце у виховних закладах, зокрема у сучасній школі. Так, Г.О. Балл зазначає. що «…за великим рахунком учитель завжди виконує замовлення держави й суспільства…, містить нормативну модель потрібного на даному етапі розвитку суспільства «продукту» - тобто нормативну модель учня… Незважаючи на те, що елемент психологічного маніпулювання присутній у педагогічному процесі, неприпустимо, щоб усе навчання й виховання перетворювалось на психологічне маніпулювання. Щоб цього не сталося, - радить вчений, - слід ставитися до дитини, як до цілісної особистості, а не як просто до об'єкта педагогічної діяльності. Небезпеку насильницького нормування можна також зменшити, виховуючи у дитини здатність займати рефлексивну позицію стосовно засвоєних норм, коли дитина навчається ставитися до них свідомо й самостійно вирішувати, що приймати, а що ні » (виділено нами Т.Г.) [1,с.66-67].

Фактично, у цій тезі йдеться про прояви вищого рівня моралі – автономної (Л. Колберг, 1963), про здатність особистості брати на себе відповідальність за свою поведінку та життя, коли вчинки визначаються не зовнішнім тиском, а власною совістю, коли норми та принципи стають власним здобутком особистості, тобто внутрішніми. Це не суперечить принципові самодетермінації, згідно з яким людина не прагне нівелювати впливи зовнішнього середовища, а цілеспрямовано і активно в ньому діє (Самодетерминации принцип, Психология. Словарь, 1990).

Вважаємо, що автономність є важливою якістю особистості, що забезпечує її внутрішнє зростання і успішну інтеграцію в суспільство. Осередком автономності, на нашу думку, є здатність прислухатися до голосу власної совісті, брати на себе відповідальність за свої рішеня, втілення життєвих смислів в реальне життя. Сходження над собою, рух «по висхідній» (див. Л.С. Рубенштейн, Щоденники) забезпечуються пориванням особистості до пошуку і знаходженням сутнісних смислів співвіднесенням своєї поведінки, стосунків з іншими людьми, ставленням до навчання, спільної праці – з високими ціннісними орієнтирами.

Творче самоздійснення орієнтація на власну совість, глибоке почуття на почуття внутрішньої відповідальності, у пошуку сенсу власного життя – це все забезпечує повноцінне становлення суб'єкта.

Самодетермінована, автономна особистість має шанс зародитися й успішно розвиватися у підлітковому віці, якщо будуть створені належні виховні умови. Варто не стримувати характерне для цього вікового періоду прагнення дітей до автономії, а спрямовувати їх свободу до творчості та самовдосконалення, що водночас є чинниками успішної інтеграції в дитячий колектив, суспільство, які ґрунтуються на демократичних засадах.

У руслі нашого дослідження не можна обійти увагою особливі явища в сучасному учнівському середовищі, які є відображенням, мініатюрою того, що відбувається в усьому суспільстві. Це – соціальне, майнове розшарування школярів. У даному аспекті доречне дослідження російських вчених [6]. Воно показало певні розходження в психології людей матеріально забезпечених і бідних, сімейний добуток яких знаходиться нижче межі прожиткового мінімуму. Встановлено, що багато матеріально забезпечених людей виявляють інтернальний локус контролю. Інтернальність багатих людей формується і підкріплюється матеріальним благополуччям. Водночас серед екстерналів усе більше, як виявилось, бідних, невлаштованих людей.

Виходячи з цих даних, можна говорити про деяку частку вимушених екстерналів, у яких екстернальність – це захисна реакція у відповідь на ситуацію неблагополуччя, непевності в завтрашньому дні, бідності. Можна припустити, що за нинішніх обставин при застарілій, дезорієнтованій, виховній системі, у наших школах може утворитися цілий прошарок учнів, інтернальність яких є несправжньою а «псевдоекстернали» опиняться у розряді важковиховних, асоціальних елементів, правопорушників. Адже, за даними психологів, так звана «захисна екстернальність» спостерігається аж у 84% підлітків – делінквентів. У той час як до інтерналів відноситься лише 16%. В той час у групі молодих людей із про соціальною орієнтацією, що демонструють у поведінці високий для їхнього віку рівень соціальної зрілості, інтерналами виявились 72%, а естерналами лише 4%» [8,с.106 -107].

Ймовірно, невдовзі школа матиме справу з окремою групою учнів із заможних родин, які без перешкод встановлюватимуть власні закони (можливо й такі, що суперечитимуть загальноприйнятими), бо до них ставляться більш – менш поблажливо, - і тією групою підлітків, які опинились в ізоляції від ровесників, стали конфліктами, незручними, важко вихованими. До останніх у школі звикли, до них роками виробились певні виховні впливи. Про цих дітей говорять на батьківських зборах, їх викликають у кабінет директора і на педагогічні ради. На зустріч з ними запрошують дільничного міліціонера, або інспектора у справах неповнолітніх. Перші, навпаки, не так помітні, будь – які їхні дії навіть заохочуються, але, насправді, суттєві проблеми з такими підлітками виникнуть пізніше і ґрунтуватимуться вже не на психології «відторгнутого», тобто того, кого «не розуміють і не визнають» а на психології такої собі «навченої вседозволеності». Заходів проти якої ще, можливо, й не знайдено…

Висновки. Сучасні важковиховувані діти – це ті школярі, які протидіють застарілим методам виховання, заснованим на підкоренні особистості зовнішнім авторитетом. Юна людина ще не навчилась використовувати затребувану нею свободу для творчості, самовдосконалення, самореалізації, але прагне визволитися від будь – якого тиску, обмеження своїх ініціатив.

Звичайно, багато хто з нинішній важковиховуваних підлітків (за традиційним розумінням) злісно порушують норми і правила співжиття, не підкорюються педагогічним вимогам, бо не сприймають їх, стверджуючи свої власні чи групові закони, що суперечать законоприйнятим. Вони негативно ставляться до вчителів і школи взагалі, виявляють небажання навчитися , вдосконалюватися, підвладні авторитетам. Їх важко виховувати та вони цим і не переймаються і зазвичай діють всупереч очікувань та вимогам батьків і педагогів.

Але є такі учні, які стають незручними для вчителів і непопулярними серед однокласників, бо не вміють знайти шляхи і засоби для самоствердження і самореалізації, не мають чіткого усвідомлення того, що вони самі мають розвивати і створювати себе, творчо вибудувати свій власний внутрішній, стосунки з людьми. Нестандартно, неординарно, напомацки виявляючи свою сутність, свої прагнення очікування, переживання, бачення всього, що діється навкруги, такі підлітки страждають від непорозуміння оточуючих їх намагання втиснути зростаючу особистість у певні «рамки», в яких, образно кажучи, їй вже досить «тісно». Такі підлітки вже не хочуть бути «як усі», але й «бути» вони ще не можуть. Утім, це є вектором допомоги молоді з боку батьків, вчителів, психологів, суспільного загалу.

Для здійснення людини як творця власної життєдіяльності, становлення внутрішньої відповідальності (справжньої інтеннальності), підліткам має надаватися можливість прислухатися до себе, голосу власного сумління.

Загальний авторитет, яким би правильним він не здавався дорослим, не може надалі (у сучасній школі, у державі, яка будує демократичне суспільство) залишатися єдиним механізмом регуляції поведінки учня. Має бути підвищений авторитет власної совісті як інтуїтивної здатності людини відокремлювати добро від зла, правильне від хибного, шукати і реалізовувати сутнісні смисли, знаходити вірний варіант вирішення будь – якої життєвої ситуації.

Школа має створювати всі належні умови для повноцінного розвитку і розквіту індивідуальності, щоб їй вдалося справдити свою самодостатність, стати суб'єктом життєтворчості, активним учасником демократичних перетворень у сучасному суспільстві. При цьому принцип «не заважати» даному процесу є не менш важливим, ніж активно сприяти повноцінному розвиткові людини. Бажано домогтися, щоб юна особистість жила вільно від будь – яких стереотипних ярликів, серед яких одним із найнеприємніших є «важко вихований підліток».

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Психологічне маніпулювання / Г.О. Балл // Психологічний словник учителя: в 4 кн., кн. 3 / Упоряд. В. Андрієвська. Наук. Ред. С.Максименко. – К.: Главник, 2005. – С.65-67.
2. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский / Вопросы психологии, 1972, №2. – С.114-123.
3. Гурлэва Т.С. Соціальна й автономна відповідальність: антагонізм та єдність / віковий аспект/, / Т.С Гурлэва // Наукові записки інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Академіка С.Д.Максименка. – К.: Нора-прінт, 2004. – Вип.24. – С.126-141.
4. Максименко С.Д. Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини / Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика / С.Д. Максименко // Мат-ли Всеукраїнської науково-практ. Конференції. – К.: Міленіум, 2002. – С.3-29.
5. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольський: Учеб. Пособие для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.
6. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи: атрибуция ответственности, стратегии совладения и индикаторы депривации. http://www.nir.ru socio/old/scipubl/sj/sj1-01muz.html
7. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / В.М. Оржеховська / Навчально-методичний посібник. – К., 1996. – 352 с.
8. Реан А.А. Психология изучения личности / А.А. Реан: Учеб. Пособие. – СПб. Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288.
9. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Мат-ли методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / За ред.. академіка С.Д.Максименка. – К., 2005. – 716с.

Резюме. *В статье рассматриваются проблемы возникновения отклоняющегося поведения у современных подростков.*

Ключевые слова: *интериальность, естериальность, тяжелые подростки, социальные условия, перспективы, предупреждения.*

Summary. *The internal and external reasons among teenager's difficulty are considered Irresponsibility externality as consequence «externally aligned, stimulus – jet pedagogical management of development» (S.D. Maksimenko) admits as the important attribute of last. In a context of humanistic education prospects of the prevention teenage difficulty, and also becoming of the subject creativity in life, the participant of democratic transformations in a society are outlined.*

УДК 159.92

Л.Л. НАВОЗНЯК

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ

Резюме: *У статті розглянуто процес формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами фольклору.*

Ключові слова: *професійна компетентність, вчителі початкових класів, студенти, молодші школярі, засоби фольклору.*

Постановка проблеми. Актуальність формування професійної компетентності майбутніх фахівців зумовлюється сучасними соціально-економічними умовами, які характеризуються глобалізацією, інтеграцією, швидкоплинністю, динамічністю інноваційного розвитку всіх сфер життєдіяльності людини. Сучасне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки фахівців, які здатні не тільки оперувати власними теоретичними знаннями, широким спектром практичних професійних умінь та навичок, а й готові змінюватися та адаптуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися впродовж життя. Тому істотно зростають вимоги до компетентності, професіоналізму, культури та якості професійної підготовки в системі вищої освіти педагогічних кадрів нової генерації, від компетентності яких значною мірою й залежить розвиток освітньої галузі в нашій державі. Підготовка конкурентоспроможних, професійно компетентних фахівців є стратегічним завданням української системи освіти, умовою стійкого економічного росту і підвищення добробуту країни. Сьогодні як ніколи якість людських ресурсів в значній мірі визначаються рівнем їх професійної компетентності. Саме професійна компетентність, на наш погляд, забезпечує високий рівень професіоналізму спеціаліста, який буде конкурентоспроможним і стане користуватися попитом на ринку праці.

У зв'язку з цим **метою** нашої статті є дослідження процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи засобами фольклору.

Виклад основного матеріалу. Проблема особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку знаходить віддзеркалення у працях О.Атласова, Н.Бібік, Л.Ващенко, С.Бондирева, І.Колесникова, Є.Климова, Н.Кузьміна, Н.Лобанова, А.Маркової, Л.Мітіна, А.Міщенко, Є.Павлютенкова, Н.Переломова, О.Пометун, О.Попова, О.Савченко, А.Щербакова та ін. На основі зіставлення думок та поглядів названих авторів можна зробити висновок, що компетенція – це вимога (норма) до освітньої підготовки школяра чи студента. Компетентність по відношенню до компетенції виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкта, який реалізує в практичній діяльності

компетенції, якими він володіє “завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних ставлень, міжособистісної інтеграції та спілкування” [5, 98].

Зокрема, А.Тряпіцин виокремив такі компетенції:

- ключові – загальні компетенції, які є необхідними для соціально-продуктивної діяльності;
- базові – в певній професійній галузі;
- спеціальні – для виконання конкретної дії, розв’язання конкретної проблеми чи професійної задачі [7, 4].

У контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя ми виділили наступні групи компетентностей:

- соціальна;
- полікультурна;
- комунікативна;
- саморозвитку й самоосвіти;
- продуктивної творчої діяльності;
- інформаційна.

Інформаційна парадигма передбачає принципово нові функції освіти і роль педагогічних кадрів у розвитку суспільства. Замість трансляції готових знань, що реалізується традиційними технологіями, сучасна освіта носить випереджальний характер, готує майбутнього фахівця до самостійного оволодіння необхідною інформацією та формує вміння застосувати її в умовах швидких соціально-економічних змін. Зміщення акцентів з обслуговувальної функції на функцію створювальну значно підвищує вимоги до рівня підготовки педагогічних працівників, їхніх особистісних і професійних якостей. Йдеться про компетентнісний підхід до відтворення педагогічного потенціалу, в основу якого покладено новий погляд на формування особистості, спроможної вести ефективне життя в сучасних умовах.

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають:

– ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми;

– загальногалузеві компетентності – компетентності, які формуються учнем, студентом упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи і (або) під час навчання у ВНЗ і які відбиваються у розумінні „способу існування” відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає у суспільстві, а також вміння застосовувати їх на практиці у рамках культурнодоцільної діяльності для розв’язування індивідуальних та соціальних проблем;

– предметні компетентності – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмету; ті, що їх набуває учень (студент) при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [6, с.7].

Формування компетентності, тобто здатності застосовувати знання та вміння в реальній життєвій ситуації, є однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти. Компетентність студентів, зокрема педагогічних університетів, виявляється в оволодінні знаннями та цілеспрямованим їх застосуванням під час розв’язуванні професійних завдань. Розв’язування професійних завдань неможливо здійснити без методичних знань, до яких належать знання методів, методик, прийомів навчання та виховання [1, с.143].

На сьогодні накопичено достатній досвід і значний фактичний матеріал традиційної системи підготовки вчителів. Однак зазначена система вже недостатньо узгоджується з новою парадигмою й доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, зокрема в частині якісного оновлення змісту і технологій для забезпечення готовності до виховання молодших школярів засобами фольклору. Це підтверджує визначений рівень готовності вчителів початкових класів і студентів до виховної роботи: 78% учителів надають здійсненню позаурочної виховної роботи засобами фольклору першочергового значення, тоді як кількість підготовлених до такої діяльності студентів випускних курсів педагогічних факультетів складає лише 61%.

Подаємо результати визначення у студентів ступеня сформованості основних виховних умінь (за самооцінкою): планувати виховну роботу, організовувати та проводити цікаві форми популяризації традиційної культури, аналізувати результати виховних заходів, заохочувати учнів до вивчення, зібрання та поширення фольклору, добирати фольклорний матеріал для сценаріїв виховних заходів, залучати до участі у виховній роботі фольклористів: 6,5% студентів уважають, що вони володіють на високому рівні основними виховними вміннями; 15,5% не володіють основними вміннями організовувати виховну роботу; 28% висловили впевненість, що вони володіють усім комплексом умінь на достатньому рівні; 50% – частково володіють означеними вміннями.

Також нами з’ясовано судження учителів і студенів стосовно шляхів підвищення організації позаурочної виховної роботи з учнями початкових класів. Важливого значення вони надають психолого-педагогічній, методичній та практичній підготовці майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі. В.Глазиріна зауважує: “Той вчитель, що сам пройшов певну школу виховання, здатен найкращим чином відтворити її у своїй діяльності. Тому система виховної роботи у педагогічній школі розглядається, з одного боку, як робота з досягнення цілей виховання, а з іншого – як практичний блок професійної підготовки вчителя” [2, 194].

Особливу увагу звертаємо на той факт, що за аналізом дослідження виявлено невелику кількість майбутніх учителів з високим рівнем готовності до виховної роботи засобами фольклору, що теж суттєво актуалізує цю проблему й дає змогу стверджувати, що підготовка студентів педагогічних закладів до зазначеного виду виховної роботи з дітьми потребує суттєвого вдосконалення як з боку розвитку їхніх особистих ціннісних орієнтацій у сфері народного мистецтва, так і з боку підвищення професійної готовності майбутніх учителів до формування морально-етичного й духовного феномена у вихованців.

Формування готовності студентів до виховання учнів початкових класів засобами фольклору ґрунтується на певній послідовності. Так, у Рівненському державному педагогічному університеті паралельно з фаховими дисциплінами, читаються спецкурси „Українська народна педагогіка” та “Етнографія дитинства,” лекційні та практичні заняття яких спрямовані на оволодіння студентами першочерговими знаннями: сутності, змісту, форм, засобів і методів національного виховання; традицій, символів, звичаїв та оберегів; специфіки виховання молодших школярів засобами фольклору. Далі, на основі засвоєних знань, відпрацьовуються професійно-педагогічні вміння майбутніх учителів початкових класів: планувати виховну роботу; здійснювати виховання молодших школярів засобами фольклору на практиці; проводити роботу з різних

видів народної творчості. В експериментальну систему підготовки студентів упроваджено спецпрактикум „Методика виховання учнів початкових класів фольклорними засобами," у процесі якого студенти вчаться використовувати теоретичні положення на практиці: аналізуючи плани виховної роботи та конспекти занять етнографічних гуртків, підготовлені учителями, студентами; моделюючи ситуації проведення бесід, виховних заходів із залученням батьків, членів родини; розв'язуючи педагогічні задачі, наявні у реальній практиці професійної діяльності вчителя початкових класів. Наступним кроком є вдосконалення у студентів професійних умінь і навичок: розробляти сценарії календарно-обрядових свят, ранків для молодших школярів, конспектів виховних заходів та проводити їх; самостійно добирати адекватні методики щодо проведення уроків із різних видів народної творчості. Ці вміння виробляються у процесі педагогічної практики гурткової роботи з учнями початкових класів у базових початкових школах, Малих академіях народних мистецтв, Будинках культури. Заняття в гуртках декоративно-прикладного мистецтва (вишивка, писанкарство, кераміка, різьблення та ін.), фольклорно-етнографічних ансамблях (хореографія, вокал тощо), пошуково-краєзнавчих, літературно-фольклорних секціях сприяють залученню як студентів, так і учнів до вивчення, збереження, поширення і примноження надбань культурної спадщини народу, формуванню інтересу до народної творчості, оволодінню прийомами і навичками традиційного художнього ремесла, народного танцю, співу, гри на народних інструментах. Кінцевим етапом є досконале оволодіння майбутніми учителями початкових класів управлінською компетентністю, самооцінкою та взаємооцінкою: умінням адекватно аналізувати й оцінювати свою виховну роботу; контролювати, критично аналізувати результати виховної роботи з молодшими школярами своїх однокурсників, давати рецензії один одному; визначати оптимальні шляхи професійного самовдосконалення.

Означені вміння та навики розгалуженої системи професійного самовираження студентів, підвищення їх управлінської компетентності формуються як у навчальному процесі, позааудиторних формах науково-дослідної роботи (самоосвіта, вивчення наукової літератури, написання рефератів, творчих звітів, конкурси наукових робіт, олімпіади, зустрічі з учителями-методистами, робота у творчих мікрогрупах), так і у різних формах виховної роботи студентів з національного виховання (народознавчі вечори, дитячі ігрові програми, виставки, концерти, приурочені до певних свят народного календаря, ярмарки, вікторини, історико-краєзнавчі пошуки, фестивалі, музейні гостини, презентації книг, альбомів).

Народно-педагогічні засоби (фольклор, ремесла та промисли, народний календар, покарання та заохочення) сприяють розвитку конструктивних етноформуючих факторів, зокрема, інкультурації (оволодіння етнокультурним досвідом), етнічній консолідації та інтеграції (творення спільного етнокультурного середовища), збереженню історичної пам'яті народу (безперервність етнічної еволюції шляхом передачі досвіду наступним поколінням), механізму етнічної самоідентифікації (усвідомлення кожною людиною себе як представника певного етносу), етноцентризму (властивість етнічної самосвідомості сприймати й оцінювати оточуючий світ крізь призму традицій і цінностей власного етносу), що спричинило формування їх когнітивної, емоційної та поведінкової схожості з носіями традиційної української культури і відмінність від етнофорів інших культур.

Доведено, що різні галузі української народної культури, традиції, обряди, звичаї, зразки пісенного, музичного фольклору, культура поведінки, а також залучення студентів до пошуково-дослідної роботи (збирання зразків народної мудрості, вивчення народних пісень, обрядових дій, казок, переказів, ремесел, приказок, прислів'їв) спрямовуються на організацію навчально-пізнавальної діяльності, яка сприяє надбанню студентами нового досвіду [4, с.2]. До пошуково-дослідної роботи студентів можна також віднести: дискусії з наукових проблем, бібліографічний пошук, моделювання певних процесів, фактів явищ, проведення навчального дослідження, участь в наукових студентських товариствах, участь у наукових студентських конференціях, семінарах, круглих столів стосовно проблем майбутньої професії. Це є однією з форм самовираження особистості студента, розвиває його творче мислення, ініціативність, самостійність, формує здатність до творчого розв'язання завдань, спрямовують майбутніх фахівців на самовдосконалення, налаштовують на постійний пошук, самоосвіту, впливає на особистісний та професійний ріст.

Висновки. Узагальнюючи існуючі точки зору щодо професійної компетентності можна стверджувати, що це вміння використовувати на практиці сучасні організаційно-управлінські принципи і методи; застосування власних повноважень у вирішенні питань, відповідальність за виконання рішень; уміння чітко поставити ціль і завдання; здібність об'єктивно аналізувати і оцінювати результати; вміння здійснювати контроль та орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи, наявність певних лідерських якостей, таких як: відповідальність, обов'язковість, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, здібність приймати правильні рішення в умовах невизначеності, вміння підтримувати свій авторитет.

Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні цілеспрямованості освіти на підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. / В.Адольф.-Красноярск: Изд-во КГУ, – 1998. – С. 310.
2. Глазиріна В.М. Виховна робота в педагогічному ВНЗ як складова частина професійної підготовки майбутнього вчителя / В.М.Глазиріна, О.І.Артьоменко // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. - №12. – С. 194-197.
3. Дем'янюк Т.Д. Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки. / Т.Дем'янюк. – Київ, Інформаційно видавничий центр "Київ" . - 1993. – С. 80.
4. Курлянд З.Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців / З.Н.Курлянд // «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития» / Выпуск №1 [2009] – Режим доступа: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_16/
5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. / О.Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 168.
6. Пометун О.І. Компетентісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів. / О.Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004. – С. 265.
7. Тряпицын А.В. Интеграционные процессы в высшем образовании. [Online]. Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/055.htm

Резюме. *В статье рассмотрен процесс формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальних классов средствами фольклора.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, учителя начальных классов, студенты, младшие школьники, фольклор.*

Summary: *The article describes the process of formation of the professional competence of the future teachers of primary classes by means off olklore.*

Key words*: professional competence, teachers of primary classes, students, junior school children, folklore.*

УДК 159.923-053.6

Л. В. НЕСТЕРУК

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТАТУСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ СХИЛЬНОСТІ ДО УЗАЛЕЖНЕНЬ

Резюме: *У статті висвітлюється залежна поведінка у підлітковому віці, узагальнюється і вивчається взаємозв'язок статусних характеристик підлітків та їх схильності до узалежнень.*

Ключові слова: *залежність, залежна поведінка, хімічна залежність, односпрямована залежність, інтеракційна залежність, психологічна залежність, наркоманія, алкоголізм, інтернет-залежність, кохання, дружба, соціально-психологічний статус.*

Постановка проблеми. Актуальність тематики вивчення залежної поведінки у підлітків визначається тим, що вона є однією із найбільш поширених проблем в області психології розвитку та соціології. Ризик формування різного роду залежностей в тому, що вони знижують психологічну стійкість особистості, порушують її нормальне функціонування в тих сферах буття, які не пов´язані з напрямом активності. Якщо акцент активності виражений сильно, то слідом за дисгармонією виникають психічні відхилення і фізичні розлади. Дослідженням формування залежностей сьогодні охоплено широке коло науковців – психологів, соціологів та медиків різних країн світу. Залежність – це один з складних психо-емоційних станів людини, що займає важливе місце в її психічному житті. У рамках психічної норми існують різноманітні форми залежності батьків і дітей, подружжя, членів команди в бізнесі і спорті, учнів і вчителів. Вчені сьогодні виокремлюють три основні групи психологічних залежностей: *хімічну, односпрямовану (акцентуровану) активність, інтеракційну.* Проте, коли ця якість досягає патологічних розмірів, людина втрачає спроможність до критичного мислення, співвідносить своє життя з цінностями однієї авторитетної особистості або групи людей, руйнує значимі дотепер сімейні і соціальні зв'язки.

Мета даної роботи проаналізувати процес формування залежностей у підлітковому віці. Предметом дослідження нашої роботи є особливості взаємозв'язку статусних характеристик школярів та їх схильності до залежностей. При вивченні міжособистісних відносин у групі підлітків віку було визначено статус кожного школяра, самооцінку залежностей, виявлено взаємозв'язок між статусним становищем підлітка у групі та її схильністю до узалежнень.

Останнім часом усе частіше ми зустрічаємося з явищами психологічної залежності в повсякденному житті. Наркоманія й алкоголізм уже стали класичними проблемами нашого суспільства. Втеча від реальності за допомогою комп'ютерних ігор і інтернету набирає оберти. Велику популярність отримують нетрадиційні релігії і духовні практики, фанатичну відданість жадає від своїх послідовників багаторівневий маркетинг. Але найбільшу небезпеку несе діяльність тоталітарних сект.

Описані проблеми найбільшого прояву набувають у підлітковому віці, коли відбувається процес становлення особистості підлітка, його соціалізація та ідентифікація. Через виникнення залежності руйнується повноцінний процес формування стабільної особистості підлітка, а отже, й унеможливлюється адекватне становлення самооцінки, статевої ідентифікації, комунікативних процесів, що відображається на налагодженні міжособистісних взаємозв'язків, оцінці власних потреб для функціонування як фізичного індивіда, так і соціалізованої особистості у суспільстві, а також самореалізації в майбутньому.

Саме у підлітковому віці починають формуватися типи взаємин, які притаманні дорослому світу, а саме дружба і кохання, які мають свою специфіку налагодження і прояву, але формуються, перш за все, у ході спілкування. Проте, на сьогодні поширеною стала проблема формування комп'ютерної та інтернет–залежності, внаслідок чого руйнується повноцінний процес налагодження міжособистітсних стосунків вже у ранньому підлітковому віці, що в майбутньому відображається на нездатності працювати, функціонувати та реалізовуватись як повноцінна особистість.

Група, колектив однолітків займають важливе місце в процесі розвитку особистості. Саме завдяки спілкуванню, емоційним контактам з іншими особистість набуває соціального досвіду, розширюється її внутрішній світ, формується самооцінка, виробляється почуття власної гідності, захищеності, повага до людей, розуміння їхніх бажань, думок, почуттів.

Положення особистості в групі залежить від її характеру, поведінки, здібностей та ін. Так, популярність пов'язана з такими властивостями особистості, як товариськість, співчуття, спокій і доброзичливість, широкий світогляд і бажання допомогати. Непопулярність визначається егоїзмом, зарозумілістю, поверхневістю знань у ході виконання спільної діяльості, скритністю, недостатньою сформованістю та проявом навичок спілкування [3].

Положення людини у групі, колективі впливає на поведінку, психологічне благополуччя, розвиток моральних, інтелектуальних, вольових якостей [2].

Я.Л.Коломинський підкреслює, що підліток афективно, емоційно переживає своє положення в групі однолітків, саме через те, що система міжособистісних стосунків є найбільш емоційно насиченою. Незадоволеність спілкуванням з однокласниками впливає й на поведінку учня, й на успішність у навчанні, що може бути однією з причин формування негативних рис та особливостей поведінки особистості. У деяких дослідженнях виявлено, що негативний соціально-психологічний статус учня впливає й на характер його сприймання [1].

Найбільший прояв особистих залежностей зафіксовано у сфері природних залежностей, що пояснюється тим, що у всіх людей існує потреба в їжі та воді, у задоволенні своїх фізіологічних потреб. У процесі експериментального дослідження впливу статусного становища підлітка у групі на формування рівня залежності виявилося, що чим нижчим є статус дитини в групі, тим більше вона схильна до різноманітних залежностей.

Висновок. Проведене дослідження спонукає до подальшого вивчення соціально-психологічних особливостей міжособистісних взаємин підлітків у контексті побудови системи психологічної допомоги, спрямованої на створення сприятливих умов для формування здорових партнерських відносин, стосунків у групі та колективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Мн.: ООО «ФУ Аинформ», 2003. – 312с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (проблемы формирования личности) / И.С. Кон. 4-е Видавництво, доповнення.–К.:, 2003.- 615с.
3. Матюша І.К. Особистість і колектив як цілісна гармонійна система (психолого-педагогічний аспект) / І.К. Матюша. – К.: ІЗМН, 1997. – 188с.

Резюме: *В статье освещается зависимое поведение в подростковом возрасте, изучается и обобщается взаимосвязь статусных характеристик подростков и их склонности к зависимости.*

Ключевые слова: *зависимость, зависимое поведение, статус, химическая зависимость, однонаправленная зависимость, интеракционном зависимость, психологическая зависимость, наркомания, алкоголизм, интернет-зависимость, любовь, дркжба, социально-психологический статус.*

Summary: *The article deals with the study of dependent behavior in adolescence, studied and generalized relationship status characteristics of adolescents and their propensity to addicted.*

Key words: *addiction, dependent behavior, status, chemical dependency, unidirectional dependence interaktsiyna dependence, psychological dependence, addiction, alcoholism, Internet addiction, love, drkzhba, social and psychological status.*

УДК : 159.9.019.4 – 053.6. **В.М. ОКАЧ**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Резюме. *У статті проводиться теоретичний аналіз особливостей девіантної поведінки підлітків на основі сучасного психологічного дослідження; розкривається сутність девіантної поведінки, девіантної особистості, досліджуються причини та особливості девіантної поведінки підлітків.*

Ключові слова: *девіантна поведінка, девіантність; дезадаптивність особистості, поведінка підлітків.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день сучасна соціальна ситуація набуває рис вираженої нестабільності, спостерігається руйнування державної системи суспільного виховання, ускладнення умов життєдіяльності, зміна моральних цінностей, послаблення виховання та духовної функції сім'ї тощо. Ці чинники призводять до поширення безпритульності неповнолітніх, зростання дитячої злочинності та інших соціальних явищ. Проблема девіантної поведінки підлітків, насамперед набуває дуже актуального характеру та потребує особливої уваги.

Мета нашого **дослідження** - визначити причини формування девіантної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Слід відзначити, що у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі розглядаються проблеми, які присвячені девіантній поведінці, пов'язані головним чином з важкими дітьми та підлітками, які являють собою групу підвищеного соціального ризику. Дослідження останніх десятиріч на Заході стосувалися найрізноманітніших аспектів проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх. Ці питання охоплюють психолого-педагогічну реабілітацію дітей з відхиленнями у поведінці, наркоманію, відхилення в інтелектуальному, фізичному, сексуальному розвитку, вивчення умов виховання дітей в сім'ї; роль шкільної психологічної служби в попередженні відхилень у поведінці неповнолітніх. У працях інтенсивно досліджуються також проблеми попередження злочинності серед неповнолітніх з відхиленнями в поведінці.

У психології існує кілька понять, які характеризують цю соціальну групу: важковиховувані, кризові, педагогічно запущені, дезадаптовані, асоціальні, аморальні підлітки. Підлітковий вік є достатньо складним кризовим періодом розвитку. На думку К. Левіна, підліток знаходиться в стані «маргінальної особистості»: він вже вийшов з дитячого віку, але ще не став дорослим [6]. В цьому віці підліток стикається з багатьма труднощами та не завжди при зустрічі з новою ситуацією може знайти адаптивні способи її вирішення.

Серед українських дослідників проблему відхилень у поведінці неповнолітніх вивчали такі відомі вчені, як А.Г. Антонова, І.С. Дьоміна, О.В. Киричук, І.П. Лисенко, Н.Ю. Максимова, В.П. Оржеховська, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко, С.О. Тарарухін, СІ. Яковенко та ін.

Для встановлення психологічних причин девіантної поведінки підлітків розглянемо сутність поняття девіантної поведінки та різноманітні фактори, які обумовлюють це явище.

Девіантна поведінка являє собою систему вчинків особистості, що відхиляється від загальноприйнятої норми (норми психічного здоров'я, права, культури, моралі тощо) [5]. Девіації у поведінці можуть трактуватися як позитивні, так і негативні. У разі позитивних девіацій йдеться про нестандартну особистість, для якої характерними є оригінальні, творчі ідеї, що мають суспільну значущість і, загалом, свідчать про успішний процес соціалізації та відіграють позитивну роль у прогресивному розвитку суспільства. Негативні девіації поведінки пов'язані з тим, що особистість не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до моральних цінностей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства, хоча й може досить добре знати ці норми [2]. У цьому випадку процес соціалізації особистості є порушеним, що проявляється у незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді

уникання морального і естетичного контролю за власною поведінкою, яка стає соціально дезадаптованою. У зв'язку з цим можна говорити про девіантність особистості - сукупність засвоєних особистістю асоціальних, аморальних поглядів на життя, які не відповідають соціальним очікуванням та за певний час стають її соціальною позицією, що перешкоджає самоактуалізації особистості, її особистісному зростанню, спричиняє девіантний спосіб життя [1].

Як зауважує І.С. Кон, девіантну поведінку особистості (в негативному розумінні цього поняття) можна поділити на дві великі категорії. По-перше, це поведінка, що відхиляється від норм психічного здоров'я, коли йдеться про наявність психопатології. По-друге, це поведінка, що порушує соціальні та культурні норми і особливо правові [5].

На думку В.Д. Менделевича, девіантну поведінку людини можна визначити як систему вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим в суспільстві нормам і які виявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді ухилення від етичного і естетичного контролю за власною поведінкою [7].

Звертаючи увагу на вище зазначене, можна сказати, що девіантна поведінка з одного боку, є перш за все, така поведінка, яка суперечить прийнятим в суспільстві нормам, цінностям, соціальним очікуванням та порушує правові та культурні норми; з іншого - поведінка, яка відхиляється від норми психічного здоров'я, проявляється у вигляді незбалансованості психічних процесів, порушення адаптації та процесу самоактуалізації.

Існують різноманітні взаємопов'язані фактори, що обумовлюють генезис девіантної поведінки. Індивідуальний фактор, який діє на рівні психобіологічних передумов девіантної поведінки та ускладнює соціальну та психологічну адаптацію індивіда. Педагогічний фактор, що виявляється в дефектах шкільного, сімейного та трудового виховання. Психологічний фактор який розкриває несприятливі особливості взаємодії індивіда з оточенням і який проявляється в активно-вибірковому ставленні індивіда до середовища, до норм та цінностей, до психолого-педагогічного впливу та саморегуляції своєї поведінки. Соціальний фактор визначається соціальними, економічними, політичними та іншими умовами існування суспільства. В психологічному підході розрізняють кілька психологічних шкіл. Основною категорією тут є критерій здатності до адаптації. В цьому відношенні девіантна поведінка розглядається як внутрішній конфлікт, порушення самооцінки та деструкцію.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема відхилень у поведінці неповнолітніх і, зокрема, проблема важковиховуваності дітей інтенсивно досліджувалась вченими протягом тривалого періоду часу. Незважаючи на значні здобутки у вивченні окремих аспектів, в цілому роботу над проблемою аж ніяк не можна вважати завершеною. Цікаво, що навіть сам термін «важковиховуваність», який увійшов у педагогічний вжиток більш, ніж 100 років тому, на сьогоднішній день все ще є недостатньо визначеним.

Таким чином, девіантна поведінка обумовлена двома основними чинниками: 1) поведінка, що суперечить соціальним, культурним та правовим нормам (зовнішній фактор); 2) проявляється у вигляді порушення психічних процесів, адаптації та самоактуалізації індивіда (внутрішній фактор).

Психологічні причини девіантної поведінки підлітків також розподіляються на зовнішні (виявляються в недоліках сімейного та шкільного виховання) та внутрішні (пов'язані з наявністю певних характеристик індивіда, що ускладнюють процес його соціалізації). Внутрішні психологічні чинники включають наявність у людини психопатії або акцентуації окремих рис характеру. Ці відхилення виражаються в нервово-психічних захворюваннях, психопатіях, неврастеніях, межованих станах, що підвищують збудливість нервової системи і які обумовлюють неадекватні реакції [7].

У кожен період розвитку дитини формуються деякі психічні якості, особистісні риси та характерологічні підліткові реакції, такі як відмова, протест, групування, є як правило, наслідком емоційно залежних, дисгармонійних сімейних відносин. У разі несформованості системи етичних цінностей людини, сфера її інтересів починає приймати переважно корисливу, насильницьку, паразитичну або споживчу спрямованість. Для таких людей характерний інфантилізм, примітивність в думках, переважання розважальних інтересів.

Егоцентрична позиція з демонстрацією зневажливого відношення до існуючих норм і прав іншої людини приводить до «негативного лідерства», нав'язування фізично слабкішим одноліткам системи їх «поневолення», бравади кримінальною поведінкою, виправдання своїх дій зовнішніми обставинами, низької відповідальності за свою поведінку [7].

Загалом до внутрішніх психологічних проявів девіантної поведінки особистості відносять такі:

- психологічні бар'єри (неадекватна самооцінка, низький рівень механізмів саморегуляції, деформація моральних норм, некритичність мислення);
- духовні проблеми (відсутність або втрата сенсу життя, переживання внутрішньої порожнечі, блокування самореалізації духовного потенціалу тощо);
- порушення ціннісно-мотиваційної сфери - несформовані або редуковані моральні цінності (совість, відповідальність, чесність), переживання девіантних цінностей, ситуативно-егоцентричну орієнтацію, фрустрованість вищих потреб, внутрішні конфлікти, малопродуктивні механізми психологічного захисту;
- емоційні проблеми - тривога, депресія, переживання негативних емоцій, алекситімія (ускладнення в розумінні своїх переживань і невміння сформулювати їх словами), емоційне огрубіння (втрата здатності визначити доцільність, доречність тих чи інших емоційних реакцій, дозувати їх), афективність тощо;
- низький рівень адаптивних можливостей;
- викривлення у когнітивній сфері - стереотипність, ригідність мислення, неадекватні установки, обмеженість знань, наявність забобонів;
- негативний життєвий досвід - наявність шкідливих звичок, психічних травм, досвіду насильства, соціальну некомпетентність тощо.

На думку більшості дослідників, у становленні та розвитку девіантної поведінки особливо велику роль відіграють особливості локусу контролю і рівень самоповаги особистості, які актуалізуються в підлітковому віці. Тобто низька самоповага переживається як психотравмуючий стан, якого підліток хоче позбутися. В результаті це спонукає його до вчинків, у яких він прагне підвищити рівень самоповаги, долаючи виявлені недоліки.

Однак, існують інші варіанти. Дуже часто підлітки мають негативне самосприйняття, що проявляється, по-перше, у стійкому переконанні у відсутності у неї особистісно-цінних якостей або можливості здійснювати особистісно і суспільно цінні вчинки; по-друге, в оцінюванні ставлення з боку значущих для неї особистостей як недоброзичливого або, взагалі, негативного; по-третє, відсутністю механізмів психологічного захисту, які дозволяють пом'якшити сприймання ситуації як негативної, або невмінням їх ефективного використання.

У результаті підліток опиняється перед вибором: продовжувати переживати негативні емоції через невідповідність вимогам і нормам або діяти в напрямку підвищення самоповаги в поведінці, що спрямована проти цих норм. В останньому випадку бажання відповідати очікуванням суспільства зменшується, а прагнення ухилитися від них зростає. Нова, негативна соціальна ідентичність формує і нові критерії самооцінки: те, що було погано в системі загальноприйнятих норм, стає хорошим у системі антинорм. Таким чином, утворюється порочне коло: здійснюючи антинормативні вчинки, особистість тим самим привертає до себе увагу, інтерес, отже, у власних очах підвищує самоповагу [2].

Варто звернути увагу на зовнішні чинники формування девіантної поведінки підлітків. У багатьох наукових дослідженнях (А.С. Бєлкін, Ф. Зімбарго, Д.І. Фельдштейн та ін.) встановлено, що асоціальна поведінка підлітків є результатом порушення взаємодії особистості з середовищем. Аналіз цих досліджень дозволив зробити такі висновки: 1) порушення взаємовідносин дитини з навколишніми людьми - наслідок певних умов життя; 2) саме порушення взаємовідносин впливає на формування девіантності у дитини.

Н.Ю. Максимова вважає, що девіантна поведінка особистості часто пов'язана з її важковиховуваністю у дитинстві [8]. Автор зазначає, що тривале незадоволення життєво важливих потреб особистості може призвести до активізації психологічних захистів, результатом чого є формування особистісних новоутворень, що викривлюють сприйняття довкілля на користь уявлень, які задовольняють суб'єкта. Поведінка в цьому випадку стає сурогатом тієї соціально цінної діяльності, яка б дійсно призвела до задоволення життєво важливих потреб. За результатами дослідження девіантної поведінки підлітків, Н.Ю. Максимова звернула увагу на те, що різні форми поведінки, яка відхиляється від норми, є наслідком недостатнього засвоєння індивідом позитивного соціального досвіду [8].

Слід відзначити, що на формування девіантності підлітків впливає два основних чинника:

1. Фактор, пов'язаний з педагогічною занедбаністю, коли батьки не приділяють уваги інтелектуальному, моральному розвитку дитини і вона виявляється інтелектуально-пасивною. Відсутність необхідних культурно-етичних уявлень та навичок заважає підлітку правильно орієнтуватися в спілкуванні з однолітками, веде до конфліктів, відчуження. Дитина стає "важкою" і для однолітків, і для вихователів.

2. Девіантність як відповідь на несприятливі зовнішні дії (грубі, образливі дії батьків, нетактовність вчителя, переживання несправедливості, образи, страху, пригнічення тощо, або проблеми, які виникають у зв'язку з особливостями перехідного періоду). Ці труднощі тимчасові, які зазвичай проходять та не призводять до серйозних негативних вчинків, якщо вони не фіксуються і не посилюються неправильними діями батьків, вчителів.

Також існує точка зору, відносно якої саме оточення однолітків -той фактор, який обумовлює вплив середовища на розвиток особистості: саме досвід перебування в дитячих та підліткових групах, а не досвід перебування у сім'ї, відображує, як середовище впливає на розвиток особистості [9]. Емоційна депривація та неблагополучний психологічний клімат сім'ї посилюють відчуття особистісного дискомфорту. Шляхом вирішення цієї проблеми є переведення підлітка в групу, в якої його будуть поважати, де він знайде необхідну йому соціальну допомогу. Однак, нажаль, дуже часто в новій неформальній групі домінуючою є контр нормативна шкала цінностей [4].

Висновки. Отже, можна прийти до висновку, що провідною причиною девіантної поведінки підлітка, є альтернативна поведінка його батьків та найближчого оточення, тобто умов його життєдіяльності. Реакції підлітка на таку ситуацію його розвитку досить різноманітні. Так, в молодшому підлітковому віці найбільш поширені шляхи компенсації незадоволеності власним станом в системі взаємовідносин зводяться до намагання знизити цінність бажаного, до сублімації, фантазії, фрустрації (у формі агресії або уходу). Для старших підлітків більш властиві такі форми негативного ставлення до дорослого, як реакція опозиції (демонстративні дії негативного характеру), реакція відмови (неприйняття до вимог), реакція ізоляції (намагання уникнути небажаних контактів). Тому, дитина приймає свою дезадаптивність та сприймає її вже як норму життя, без ресурсів та умов виправити це становище. Викривлення уявлення особистості про ставлення до неї з боку оточуючих, закріплюючись, стає своєрідною позицією, що визначає весь її подальший розвиток. Це веде до невідповідності між усвідомленням особистістю свого ставлення до себе, до інших, до власної діяльності і є реальним змістом та проявом цих відносин, причиною виникнення неузгодженості ставлень або когнітивного дисонансу. Внаслідок цього вимоги суспільства можуть залишатися зовнішніми щодо такої особистості, тому вона не прийматиме їх. Оскільки з розвитком особистість дедалі стає незалежною від зовнішніх впливів, існує загроза, що її поведінка все помітніше відхилятиметься від соціально-прийнятих норм.

До психологічних причин девіантної поведінки підлітків можна віднести:

1. Внутрішні фактори: психологічні бар'єри, духовні проблеми, порушення ціннісно-мотиваційної сфери, емоційні проблеми, низький рівень адаптивних можливостей, негативний життєвий досвід та відсутність позитивного життєвого досвіду, особливості локусу контролю та рівень самоповаги тощо.

2. Зовнішні фактори, які розглядаються як зовнішні умови, які впливають на особистість, але відображаються в психіці та поведінки дитини, тому відносяться до психологічних. Вони включають: порушення взаємовідносин з оточенням; недостатня соціальна захищеність та невиконання виховних функцій сім'ї (сімейна занедбаність), що призводить до порушення адаптації підлітка; недостатність уваги з боку суспільства (соціальна занедбаність); ігнорування або неадекватні методи впливу та відсутність допомоги з боку вихователів (педагогічна занедбаність), що призводять до прогресування дезадаптивної поведінки підлітка; негативний вплив неформальної групи однолітків тощо. В результаті чого формується чітка позиція «девіанта», яка сприймається підлітком вже як норма поведінки.

Проблема девіантної поведінки вивчається давно, але незважаючи на це, в сучасному світі вона не стає менш актуальною. Річ у тому, що девіантна поведінка, як правило, закладається в підлітковому віці, адже впродовж цього періоду відбувається своєрідний перехід від дитинства до дорослості, від незрілості до зрілості, який пронизує всі сторони розвитку підлітка: анатомо-фізіологічна перебудова інтелектуальний, етичний розвиток, а також різноманітні види діяльності. Крім того, загальновідомо, що підлітки у наш час як і в будь-який інший, є однією з найменш захищених верств населення. Отже, якщо не займатися виявленням і профілактикою девіантної поведінки в підлітковому віці, то ця проблема не зникне, незважаючи на велику кількість розробок наукових підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев Н.А. Асоциальное поведение несовершеннолетних / Н.А. Андреев, Ю.В. Тараканов. - Самара, 2001. - 154 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій / О.І.Бондарчук. -К., 2006. - 88 с.

3. Бахадова Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е.В.Бахадов // Вопросы психологии. - 2009. № 1 - С. 37-51.
4. Валицкас Г.К., Самооценка несовершеннолетних правонарушителей / Г.К.Валицкас, Ю.Б.Гиппенрейтер // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 45-54.
5. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. - М., 1989. - 255 с.
6. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. - СПб, 2000.
7. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д.Менделевич. - М., 1998. -444 с.
8. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами. Методичні рекомендації / Н.Ю.Максимова. - Київ, 1997.

Резюме: *В статье проводится теоретический анализ особенностей девиантного поведения подростков на основе современного психологического исследования. Раскрывается сущность девиантного поведения, девиантной личности. Исследуются причины и особенности девиантного поведения подростков.*

Ключевые слова: девиантное поведение, девиантность, дезадаптация личности, поведение подростка.

Summary: *The theoretical analisis of peculiarity deviantnoy behavior of teenagers on fundamentals of modern psychological investigation is conducting in the article . The essence of concepts " deviantnoy individual", "teenager's behavior" is exposing . The reasons and peculiarities of tenager's deviantnoy behavior are researching.*

УДК 378.145.3

С.В. ПЕТРЕНКО, М.Й. ШАХРАЙЧУК

АВТОМАТИЧНА ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ

Резюме. *В статті аналізується роль автоматичної інформаційної системи управління навчальним процесом у розвитку професійної компетентності магістрантів, зокрема простежується процес формування компетенцій під час педагогічної практики.*

Ключові слова: *автоматична інформаційна система, управління навчальним процесом, професійна компетентність, компетенції, магістрант.*

Постановка проблеми. Сучасне розуміння освітніх результатів вищої школи засноване на ідеях компетентнісного підходу, який інтегрує різні результати магістерської освіти: досвід діяльності, набуті професійні знання, уміння, мотиви, ціннісні установки й т.д. Проблема розробки й обґрунтування підходів до оцінки такого складного й багатоаспектного явища як освітній результат у магістратурі, пов'язана з необхідністю визначення їх ключових характеристик.

Магістерська освіта має ряд особливостей, які відрізняють її від попереднього щабля (бакалаврату) і здійснюють вплив на освітній результат. З одного боку, основні освітні програми магістратури більш спеціалізовані, з іншого – спектр видів професійної діяльності, до яких готується магістрант, значно розширюється. Це зумовлює різноплановість професійних компетенцій (практичних, дослідницьких, управлінських і т.д.) як результатів освіти в магістратурі при їхній поглибленій спеціалізації. Крім того, освітній процес у магістратурі дає змогу здійснювати індивідуалізацію навчання, створює умови для надання освітнього вибору.

В умовах сучасного суспільства, у якому рейтинг будь-якого вищого навчального закладу визначається, насамперед, можливостями доступу, зберігання і якісної обробки інформації, великої ваги набуває ефективне використання передових досягнень у сфері інформаційних технологій, в тому числі й у системі управління навчальним процесом. Магістерська підготовка реалізує освітньо-професійні програми, які базуються на проведенні наукових досліджень і орієнтовані на підготовку фахівців для науково-дослідної і педагогічної діяльності, для роботи у галузі наукоємних технологій.

Загальний аналіз досліджень з проблеми дає змогу виокремити такі напрями з проблеми формування професійної компетенції магістрантів: проблеми компетентнісного підходу (І.Бех, Н.Бібік, І.Зимня, О.Овчарук, О.Пометун, Т.Сорочан); формування професійної компетентності майбутніх фахівців (І.Бавшин, І.Дроздова, Л.Карпова, В.Федина); сутність підготовки магістрантів (А.Алексюк, Н.Батечко, І.Зязюн, В.Лутаєв, О.Пєхота); особливості організації навчального процесу у вищій школі, зокрема, програмного забезпечення, комплексної інформаційної системи (С.Рубцов, А.Крупінов, О.Насадкіна, І.Попова), автоматизованої системи рейтингового контролю знань студентів ВНЗ (Н.Гєрова), інформаційної підсистеми оцінки рейтингу професорсько-викладацького складу вузу (В.Андрєєва) [1; 3; 6; 7]. Однак проблема автоматизованого інформаційного забезпечення управління навчальним процесом і його ролі у розвитку професійної компетентності студентів магістратури достатньо не вивчена.

Тому саме дослідження проблеми розвитку професійної компетентності магістрантів за допомогою автоматичної інформаційної системи управління навчальним процесом є **метою** цього дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні у науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення понять „професійна компетентність", „компетенція", тому проаналізуємо їх докладніше.

За визначенням, яке пропонується у Вікіпедії, компетентність – це поінформованість, обізнаність, авторитетність; у перекладі з латинської (*competentia)* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід [5]. Багатьма ученими компетентність розуміється як „особистісна якість", „здатність особистості здійснювати складні культуровідповідні види діяльності" [2], володіння певною компетенцією (сумою компетенцій), що дає змогу ефективно діяти в конкретній ситуації, здійснювати вибір, адекватно оцінюючи свої можливості й ресурси [8]. При цьому компетентність є результатом навчання, але обумовлена також саморозвитком індивіда, узагальненням особистісного й діяльнісного досвіду.

Натомість „компетенція" розуміється як „коло питань, у яких конкретна особа має знання й досвід, які дозволяють успішно виконувати ту або іншу діяльність" [4]; „сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок,

способів діяльності), що задаються стосовно певного кола предметів і процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності стосовно них" [8].

Відповідно професійна компетентність – здатність особистості мобілізувати професійні знання, вміння та навички, отримані в процесі вивчення фахових дисциплін для пошуку, обробки й використання інформації для вирішення професійних, педагогічних, психологічних наукових проблем у конкретній професійній ситуації [7]. Професійну компетентність визначаємо як систему функціонального забезпечення професійних функцій спеціаліста, вираженого в готовності і здатності до організації професійної, наукової діяльності у різних професійних ситуаціях.

Вважаємо, що ефективність професійної підготовки магістрів підвищиться за умови формування професійної компетентності магістрантів під час проходження ними педагогічної практики. Умовою такого формування на рівні магістерської підготовки, на нашу думку, має стати використання автоматичної інформаційної системи (АІС) управління навчальним процесом. АІС має виступати не просто способом організації навчального процесу, вона має формувати новий спосіб пізнання своєї спеціальності.

Як важлива складова магістерської програми педагогічна практика студентів має на меті забезпечення практичної підготовки магістрантів до професійної науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи; надбання початкових компетенцій проведення навчальних занять. Під час педагогічної практики студент має *ознайомитися*:

- з основними законодавчими документами, що стосуються вищої школи (зокрема, Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ, освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців різних ОКР за спеціальністю, освітньо-професійні програми підготовки фахівців різних ОКР за спеціальністю, навчальні плани, навчальні програми тощо);
- із системою навчальної, наукової, виховної роботи у ВНЗ, зокрема досвідом і системою роботи випускової кафедри;
- зі змістом галузевого стандарту та робочим навчальним планом зі спеціальності;
- з навчально-методичним, програмним і лабораторним забезпеченням рекомендованих фахових дисциплін навчального плану;
- з основними формами, принципами й методами викладання спеціальних дисциплін у вищій школі;

оволодіти:

- плануванням та організацією навчально-методичної роботи викладача, методикою розробки навчально-методичних матеріалів для використання в процесі підготовки фахівців ОКР „бакалавр";
- методикою проведення різних типів аудиторних занять у вищій школі та організації самостійної роботи студентів;

підготувати та провести:

- практичні (лабораторні) заняття (два-три) зі студентами з певних тем фахових навчальних дисциплін;
- пробну лекцію у студентській аудиторії під контролем викладача з теми, пов'язаної з науково-дослідною роботою магістранта.

На нашу думку, магістранти-практиканти повинні ознайомитись з автоматичною інформаційною системою, яка вирішує такі завдання: автоматизація збору і передачі інформації про успішність студентів; автоматизація процесів контролю успішності; оперативне сповіщення керівництва всіх рівнів про успішність студентів і про інші показники роботи університету; оперативний контроль процесу навчання і підвищення кваліфікації студентів і співробітників університету; створення єдиної захищеної централізованої корпоративної бази даних; покращення якості інформаційного обслуговування студентів і викладачів; накопичення даних згідно інформаційних карт студентів і викладачів; накопичення даних згідно навчальних планів та інших керівних документів, які визначають навчальний процес в університеті; зменшення частки ручної праці; усунення повторного введення одних і тих же даних про абітурієнтів, студентів, аспірантів, докторантів і викладачів університету; уніфікація даних, необхідних для управління університетом; автоматизація формування звітності; автоматизація інформаційного супроводу студента від моменту подачі заяви в приймальну комісію до випуску з ВНЗ.

Побудована нами модель АІС „Навчальний процес" складається з трьох головних модулів: „Сітка годин", „Навчальний план", „Система обмежень".

Модуль *„Система обмежень"* – основний модуль для уникнення помилок при формуванні сітки годин та навчальних планів. Слід відзначити, що одна з головних цілей автоматизованої інформаційної системи – це зниження кількості помилок при керуванні навчальним процесом. Тому наявність цього модуля є необхідною. У ньому містяться всі обмеження на ввід даних, формування планів, розбиття годин згідно з існуючими нормативними документами Міністерства освіти і науки України і внутрішньо університетських наказів про норму годин та ін.

Програмний модуль *„Навчальний план"* дає змогу виконувати наступні операції:

1) перегляд вже існуючих навчальних планів спеціальностей;
2) форматування навчальних планів, спираючись на дані в модулі „Система обмежень":

2.1) опис нормативної частини навчального плану;

2.2) додавання нових дисциплін та прив'язка їх до відповідних циклів підготовки;

2.3) розподіл годин, які відводяться для предмету; після чого АІС перевірить загальну суму введених нами годин з контрольною цифрою цього предмету;

2.4) копіювання потрібних дисциплін між навчальними планами різних спеціальностей, що забезпечить економію часу;

3) формування допоміжних таблиць (склад комісій державних екзаменів та ін.);
4) формування графіка навчального процесу для обраної спеціальності;
5) введення загальних даних:

5.1) кількість навчальних тижнів для кожного семестру;

5.2) реєстрація опису структури навчального плану.

Модуль *„Сітка годин"* на основі даних двох попередніх модулів формує зведену сітку годин з дисциплін та інших видів робіт. На основі сукупності даних бази знань проводиться генерація сумарної підсумкової таблиці навантаження для кожної спеціальності, яку зазвичай називають зведена сітка годин. За допомогою цього модулю можна переглянути звіт у формі навчального плану чи робочого навчального плану відповідно до галузі знань та спеціалізації, графік навчального процесу, загальний підсумок годин, заліків та екзаменів.

Накопичення електронних варіантів нормативних документів, що безпосередньо впливають на створення навчальних планів, розподіл годин, накази ректорату та Міністерства освіти і науки України, яке міститься у розробленій нами АІС дасть

змогу практикантам ознайомлюватися з новими проектами і документами відразу в середовищі АІС, що, безумовно, сприятиме формуванню професійної компетентності магістрантів.

Висновки. На підставі вивчення та аналізу формування професійної компетентності магістрантів за допомогою АІС ми дійшли висновку, що для успішного здійснення цього процесу у вищих навчальних закладах необхідна відповідна організація педагогічної практики. Доведено, що розроблена модель АІС „Навчальний процес" забезпечить ефективність навчального процесу ВНЗ, сприятиме визначенню (на основі нормативних документів МОН України) навчального навантаження кафедр і, зокрема, викладачів, полегшить розподіл навантаження між викладачами, контроль за виконанням навантаження кафедрами та викладачами, обмежить число помилок, які можуть виникнути при розподілі навантаження до мінімуму і уніфікує цей процес у межах ВНЗ, сприятиме формуванню професійної компетентності магістрантів під час проходження ними практики.

Водночас перспективним вважаємо подальше вдосконалення розробленої АІС „Навчальний процес" з метою створення єдиної уніфікованої загальноуніверситетської автоматизованої інформаційної системи управління навчальним процесом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герова Н.В. Автоматизированная система рейтингового контроля знаний студентов вуза / Н.В.Герова // Программные продукты и системы. – 2009. – № 4. – С. 138–142.
2. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Н.Дахин // Журнал „Вопросы Интернет образования", №17. – Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_17/cd_site/Articles/art_1_6.htm.
3. Евдокимова Н.В. Становление понятий „компетентность" и „компетенция" в современной педагогической практике [Текст] / Н.В.Евдокимова // „Преподаватель высшей школы в XXI веке" Труды международной научно-практической Интернет-конференции. Сб. 5. Часть 1. – Ростов-на-Дону. 2007. С. 49–55.
4. Зеленская Е. В. Компетентностный подход в образовании / Е.В.Зеленская Режим доступу: http://elena-zelenskaj.ucoz.ru/news/2008-08-24-2
5. Компетентність / Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki /%CA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F6%E8%FF
6. Насадкина О.Ю. Информационная система управления организационной деятельностью вуза / О.Ю.Насадкина, И.А.Попова // Режим доступу:http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=142&id_thesis=5554
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О.М. Пєхота [та ін.]. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В.Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос". – 2002.- Режим доступу: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm

Резюме. *В статье анализируется роль автоматической информационной системы управления учебным процессом в развитии профессиональной компетентности магистрантов, в частности прослеживается процесс формирования компетенций во время педагогической практики.*

Ключевые слова: *автоматическая информационная система, управление учебным процессом, профессиональная компетентность.*

Summary. *In article the role of an automatic information control system by educational process in development of professional competence of undergraduates is analyzed, formation process competence carrying out of studies in particular is traced during student teaching.*

УДК: 159.942 – 055.26

М. М. РОДЗЯК

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ВАГІТНИХ ЖІНОК

Резюме: *стаття присвячена аналізу проблем емоційних переживань вагітних жінок, зміни їх тіла та стану душі, поведінки матері під час вагітності.*

Ключові слова: *вагітність, емоції, почуття, період вагітності, портрет вагітної жінки, психологія вагітної жінки.*

Постановка проблеми дослідження: Студентське життя наповнене не лише процесами професійного становлення, оволодіння основними професійними знаннями. Це період інтенсивного розвитку особистості, засвоєння основних соціальних ролей і статусів.

Важливою лінією особистісного ставлення є розвиток у молодих людей материнської і батьківської сфери. Значна кількість студентів створюють власні сім'ї у період навчання у вищій школі. У цей період у частини молодих сімей з'являються і їх первістки.

Проблема емоційних переживань вагітних жінок є недостатньо вивченою. У психологічній літературі полеміка навколо проблеми материнського інстинкту розгорілась у другій половині XX століття. Одні дослідники (Г.Г. Філіппова, Н. П. Коваленко, Н. В. Боровікова, К. Н. Белогай) зосереджують увагу на ролі формування материнського ставлення, інші (М. Мід, С. Гроф, Е. Бадинтер) дотримуються думки що, материнська турбота є вродженим механізмом, спільним для людини і приматів [3].

Аналіз психологічних робіт дозволяє виділити два основні напрямки досліджень. *Перший напрямок* присвячений обговоренню якостей, поведінки матері, їх впливу на розвиток дитини (С. А. Мінюрова, Є. А. Тетерлєва). *Другий напрямок* аналізу материнства акцентує увагу на ідеї суб'єктності матері й дитини. Найбільш яскраво ця ідея висвітлена у концепції материнства Г. Г. Філіппової. У цій концепції материнство розглядається не тільки як умова для розвитку дитини, але як особлива потребово – мотиваційна складова психології жінки, що формується на протязі усього життя [2].

Мета даного повідомлення: проаналізувати теоретичні основи проблеми розвитку материнської сфери жінки у процесі виношування дитини.

Вагітність – якісно новий психічний і фізіологічний стан організму жінки. Вагітність, особливо перша, робить материнство реальністю, і для багатьох жінок стає радісним, а іноді й кризовим періодом їхнього життя. Це пов'язано перш за все з нейрогуморальними змінами в організмі, які мають захисну функцію. Жінка, переважно, перестає належати тільки собі, і її психічна рівновага пов'язана й залежить від самопочуття, міри відповідальності жінки, від психологічного оточення. Все це ґрунтується на тому, бажана дитина чи ні.

Період вагітності, який триває всього дев'ять місяців, вимагає особливої адаптації і ставить перед жінкою важливі завдання, які вона повинна виконати. Зокрема, налаштуватися на материнство і бути готовою до виховання дитини, сприймати свою дитину до народження і після як особистість, чуйно і дбайливо ставитися до потреб своєї майбутньої дитини і бути здатною їх задовольняти. Фізіологічний стан вагітності, що закінчується пологами, насправді є початком тривалого етапу співіснування і влаштування життя сім'ї в новій якості.

Жінка повинна знати, що дитина живе практично одним життям із майбутньою матір'ю. Тому, навіть незначні відхилення упродовж вагітності можуть часом мати незворотні наслідки і вплинути на реалізацію генетичного потенціалу дитини, ускладнити її подальшу взаємодію з навколишнім середовищем.

Емоції, які переживає мати, відчуває і плід через ендорфіни та катехоламіни, що їх пропускає плацента. Тому слід пам'ятати, що негативні емоції (особливо такі, як страх, агресія) впливають на саму жінку, на стан плода, перебіг пологів, а також на післяродову адаптацію новонародженого.

Портрет вагітної жінки, крім індивідуальних особливостей, доповнюють переживання страху перед очікуваним фізичним болем, який супроводжує народження дитини; стан психічної напруги, викликаний фізичним та емоційним дискомфортом, тривога за змінами свого тіла впродовж вагітності, непевність у своїй привабливості для партнера та здатності її повернути після пологів, попри всі діагностичні підтвердження – тривога за нормальність психофізіологічного розвитку дитини.

Психологія вагітної жінки визначається переосмисленням з батьківської позиції власного життєвого досвіду, переживаннями стосовно перетворень власного тіла і можливої втрати привабливості для партнера, наявністю страху перед очікуваним народженням дитини і хвилювань з приводу її здоров'я, відчуттям потенційної втрати особистої свободи, тощо. Вказані ознаки не вичерпують психологічної специфіки вагітності як значущої для жінки життєвої події [1].

У її психологічному стані відбуваються величезні зміни. Це, так звана криза змін. У внутрішньому, сокровенному просторі її «Я», з'явився простір іншої людини, до існування якої треба не просто звикнути, але й, перебудувати все життя, змінити всі плани. Навіть, якщо дитина довгождана і бажана – грандіозність цієї події захоплює всі думки жінки, примушуючи її хвилюватися: «Як складатиметься майбутнє життя?», «Як протікає вагітність?», «Чи буду я хорошою матір'ю?», «Як складатиметься моя кар'єра?» і ще маса питань, які не дають спокою. Жінка стає емоційно ранимою, схильною до неспокою, чутливішою до негативних переживань. Начебто і привід для розладу нікчемний, а очі на «мокрому місці», і ніщо не радує. У її душі відбувається так багато змін, що вона може відчувати себе дуже самотньо у вирі нових переживань.

Таким чином, стан вагітної жінки, особливо в критичні періоди розвитку органів і систем плода, може суттєво впливати на його розвиток у цілому, на особливості психічних функцій майбутньої дитини, що тільки формуються, а значить, і багато в чому визначати її постнатальний розвиток і здоров'я.

Висновок. Зміни в житті, що чекають жінку з народженням дитини, надзвичайно глибокі. Відповідальність за дитину, її фізичний та особистісний розвиток вона ні на кого не зможе перекласти. Вагітність тягне за собою докорінні зміни у взаєминах з іншими людьми, у професійній діяльності жінки. Відбуваються зміни і з її тілом, і з її душею. Вони започатковуються вже у першій третині вагітності, коли дитина ще не відчувається як жива істота. Такі зміни сприймаються саме як зміни в собі, причому незворотні і далеко не завжди бажані. Інтереси поступово зміщуються зі звичайних на нові, пов'язані з дитиною, її вихованням.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Осьмак Л. П. Психологічні особливості життєвої перспективи вагітних жінок / Л. П. Осьмак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти [Текст]: зб. наук. праць: наук. записки РДГУ / РДГУ; [редкол.: І. Д. Бех, В. В. Вербець, А. М. Воробйов та ін.]. – Рівне: РДГУ, 2007. – Вип. 37. – С.157 – 161.
2. Филиппова Г. Г. Материнство: сравнительно – психологический подход / Г.Г. Филлипова // Психологический журнал. – 1999. - № 5. – С. 81 – 88.
3. Филиппова Г. Г. Психология материнства / Г.Г. Филлипова: Учеб. пособ. – М.: Издательства института психотерапии, 2002. – 240 с.

Резюме. *Статья посвящена анализу проблем эмоциональных переживаний беременных женщин, изменения их тела и состояния души, поведения матери во время беременности.*

Ключевые слова: *беременность, эмоции, чувства, период беременности, портрет беременной женщины, психология беременной женщины.*

Summary. *This paper analyzes the problems of emotional experiences of pregnant women change their body and state of mind and behavior of mother during pregnancy.*

УДК [159.947.5:37] – 057.875

Г.М. СОЛТИС

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Резюме. *У статті висвітлюються психологічні особливості мотивації студентів до навчальної діяльності.*

Ключові слова: *мотив, мотивація, навчальна мотивація.*

Постановка проблеми. Формування особистості людини триває все життя, утім період навчання у вищий школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів у аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудувана на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає стержнем особистості майбутнього фахівця. Розвиток позитивних навчальних мотивів - невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Мета дослідження: проаналізувати і виявити особливості розвитку мотивації в процесі навчальної діяльністі студентів.

Постановка проблеми: загальним недоліком існуючих точок зору й теорій проблеми мотивації є відсутність системного підходу до розгляду процесу мотивації, в наслідок чого будь-який фактор, який впливає на виникнення збудження і прийняття рішення оголошується мотивом. Дуже мало уваги приділяють аналізу причин значного розходження авторів у розумінні сутності мотивації та мотивів; як правило має місце чи просте висвітлення позиції різних вчених на проблему, чи поверхнева критика всіх відмінних від власної точки зору, без пошуку та розвитку того раціонального, що є в підходах попередніх авторів.

Але, не дивлячись на це, всі дослідники сходяться в одному: за мотив приймають якийсь один конкретний психологічний феномен (але різний у різних авторів). В основному психологи групуються навколо наступних точок зору на мотив: як на збудження, на потребу, на ціль, на намір, на властивості особистості, на стани.

Вперше термін «мотивація» запропонував А. Шопенгауер в статті «Чотири принципи достатньої причини» (1900-1910). Потім цей термін ввійшов в психологічну лексику для пояснення причин поведінки людини чи тварини. Всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. Перший розглядає мотивацію із структурних позицій, як сукупність факторів чи мотивів. Другий напрям розглядає мотивацію не як статичну, а як динамічне утворення, як процес, як механізм.

Термін "мотивація" представляє більш широке поняття, ніж термін "мотив". Слово "мотивація" використовується в сучасній психології у двоякому розумінні: як таке, що позначає систему факторів, що детермінують поведінку (сюди належать, зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення й багато чого іншого) і як характеристика процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні [3].

Мотивація – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість і стійкість цілісної діяльності, спрямованої, на досягнення певної мети.

У ряді робіт "мотив" розглядається тільки як інтелектуальний продукт мозкової діяльності. Так, Ж. Годфруа (1994) пише, що "мотив" - це міркування, за яким суб'єкт повинен діяти. Ще більш різко говорить Х. Хекхаузен (1986): це лише "конструкт мислення", тобто теоретична побудова, а не реально існуючий психологічний феномен. Він пише, що в дійсності ніяких "мотивів" не існує, вони не спостерігаються безпосередньо й тому можуть бути представлені як факти дійсності. Вони лише умовне, полегшуюче розуміння, допоміжні конструкти нашого мислення, що вставляють у схему пояснення дії між спостережуваними вихідними обставинами й наступними актами поведінки[5].

Протиріччя існують і з такого питання: до чого належать мотиви й мотивація - до дії чи до діяльності? О.М. Леонтьєв в 1956 році писав, що мотив спонукує окрему, часткову дію. Однак у більш пізніх роботах він стверджував, що мотиви тільки до діяльності, а дія не має саморобного мотиву. Якщо прийняти це як окремий випадок здійснення дій, то правомірність твердження О.М. Леонтьєва стає очевидною - кожна дія в складі діяльності не має власного мотиву, але це не значить, що ці дії не мотивовані. Просто для діяльності й дій є загальний мотив. Однак цілі діяльності й кожної дії в її складі не збігаються, хоча й ті й інші обумовлені змістом діяльності як своєрідним стрижнем здійснюваної програми[2].

У той же час дії можуть виступати як вчинки. Але чи може бути невмотивованим свідомо зроблений вчинок? Відповідь очевидна. Тому самостійні дії повинні мати мотив. Сама дія може виступати і як діяльність, якщо її змістом є тільки ця дія. Втім, розглядаючи подібні випадки, А. Н. Леонтьев (1972) пише, що коли ті самі дії стають діяльністю, то вона здобуває самостійний мотив. Подібні випадки він позначає як "здвиг мотиву на мету". Відповідно до поглядів Р. А. Пілояна (1984), мотив, навпаки, відноситься тільки до дій, а діяльність він розглядає в контексті поняття "мотивація". У цьому він солідарний з М. Ш. Магомед-Єміновим (1987), що зв'язує мотивацію не тільки з підготовкою діяльності, але й з її здійсненням.

Навчальна мотивація - різновид мотивації, включеної в діяльність навчання. Як і будь-який інший вид, вона визначається, по-перше, самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, суб'єктними особливостями людей які навчаються (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями й т.д.); по-четверте, суб'єктними особливостями педагога й насамперед системою його відносин до учня, до справи й, у-п'ятих, специфікою навчального предмета[4].

Відповідно до досліджень, навчальна діяльність звужується ієрархією мотивів, у якій основними можуть бути внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або соціальні мотиви, пов'язані з потребою людини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком відбувається розвиток взаємодіючих потреб і мотивів. Відповідно при аналізі мотивації навчальної діяльності необхідно не тільки визначити домінуючий збудник (мотив), але й урахувати всю структуру мотиваційної сфери людини. Розглядаючи цю сферу стосовно до навчання, А.К. Маркова говорить про ієрархічність її будови[1]. Так, у неї входять: потреба в навчанні, зміст навчання, мотив навчання, ціль, емоції, відношення й інтерес.

Мотиваційну структуру навчальної діяльності студентів складають різні мотиви. Так М.І.Алексєєва, вивчаючи зміст усвідомлених, структурно складаючих мотивів поведінки і діяльності студентів, виділяє вісім ціннісних груп мотивів:

- ідейно-політичні;
- навчально-пізнавальні;
- професійно - ціннісні;
- самовиховання;
- позиційні;

- ❖ соціальної ідентифікації;
- ❖ комунікативні;
- ❖ утилітарні.

Спеціальні дослідження (М.І.Алексєєва, Т.А.Воробйова) показують, що мотиви, які були достатньо сильні, щоб залучити молоду людину до ВУЗу, іноді виявляються надто слабкими для забезпечення його успішної адаптації до вузівських умов діяльності і оптимального професійного самовизначення особистості**.** Разом з тим, особливості формування і розвитку суспільно і професійно значущих мотивів самовизначення особистості в умовах ВУЗу поки ще не були предметом спеціального дослідження.

У процесі навчання можна виділити різні типи мотивації навчальної діяльності. Так, наприклад, П.Я.Якобсон розглядає три типи мотивації:

- мотивація, закладена в самому навчальному процесі (набуття знань, новизна інформації, ліквідація незнання, відкриття раніше невідомих сторін предмета, прагнення перебороти труднощі інтелектуального порядку);
- мотивація, що лежить поза навчальною діяльністю (соціальні прагнення);
- психологічна мотивація: позитивна чи негативна (задоволення, радість успіху, наснага; неприємності, ускладнення, бар'єри, дисонанси тощо).

Негативна мотивація може бути пов'язана з конфліктом, який викликаний некомпетентністю. Наявність позитивної мотивації навчання сприяє процесу засвоєння в цілому.

Дослідження проводилось у Дубенському медичному коледжі, в середині першого семестру. Всього в експерименті брали участь 46 студентів факультету "Лікувальна справа". Особливістю вибірки було те, що її склали переважно особи жіночої статі (97,8%), що вцілому відображає специфіку факультету.

Збір інформації (тестування) здійснювався за допомогою вибраних нами методик: «Мотивація професійної діяльності (методика К.Замфір в модифікації А.Реана», «Методика виявлення мотивації навчання (В.Г.Каташев)», «Методика вивчення спрямованості особистості Б.Басса».

В результаті проведеного нами дослідження було виявлено незначне переважання внутрішньої мотивації (45,6%) студентів над зовнішньою мотивацією (43,54%), а також переважання зовнішньої позитивної мотивації (30,5%) над зовнішньою негативною мотивацією (13,04%). Домінуючим мотиваційним комплексом навчання виступає комплекс: внутрішня мотивація – висока; зовнішня позитивна мотивація – нижча, але відносно висока; зовнішня негативна мотивація – низька. Такий баланс мотивів (мотиваційний комплекс) мають 39,1% студентів. Таким же комплексом характеризується і група в цілому. Як найгірший мотиваційний комплекс мають 15,2% студентів.

Також було встановлено, що більшість студентів мають середній рівень мотивації професійного навчання – 52,2%. Високий рівень властивий 19,55% студентів, низький – 8,7%.

Спрямованість особистості ми розглядали як результат стійкого домінування переважаючих мотивів поведінки. Нас цікавили ті види спрямованості, які найбільш повно характеризували студента з точки зору його ставлення до себе, до суспільства, до виконуваної діяльності та її результату. Ми розглядали три види спрямованості: особистісну, групову та ділову. В ході даного дослідження нами були виявлені такі результати: обстежені демонструють тенденцію до спрямованості на спілкування та на результат справи, що виконується. Це говорить про їх визначеність та стабільність.те, що 14 оптантів мають 31,3% спрямованості на роботу говорять про розвиненість таких вольових якостей, як цілеспрямованість, старанність, відповідальність.

На основі аналізу результатів, можна констатувати, що стан професійної мотивації залежить від того, чи оцінює студент учбову діяльність порівняно з його власними, реальними можливостями і рівнем намагань, а також вплив на професійну мотивацію думки однолітків з тим або іншим рівнем здібностей.

Поєднання виділених вище параметрів мотивів (типи, рівні) доцільно вивчати і діагностувати в різноманітних ситуаціях реального вибору. Ситуація вибору має ту перевагу, що вони є не тільки усвідомлені, але і реально діючі мотиви. Важливо тільки щоб студент розумів, що його вибір може привести до реальних наслідків для його життя, а не залишиться тільки на словах. Саме тоді результатам такого вибору можна довіряти.

Дослідження професійної мотивації студентів дозволяє виділити декілька ступенів включеності студента в процес навчання. Кожен з цих ступенів характеризується, по-перше, деяким загальним відношенням до навчання, яке, як правило, досить добре фіксується і виявляється (по таких ознаках як успішність і відвідуваність занять, загальна активність студентів по кількості його питань і звернень до викладача, по добровільності виконання учбових завдань, відсутності відвернень, широті і стійкості інтересів до різних сторін учення і так далі).

По-друге, за кожним ступенем включеності студента в навчання лежать різні мотиви, цілі навчання.

По-третє, кожному із ступенів включеності студента в навчання відповідає той або інший стан, уміння вчитися, що допомагає зрозуміти причину тих або інших мотиваційних установок, бар'єрів, відходу студента від труднощів в роботі і так далі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студента / М.И. Алексеева // Проблемы высшей школы. – К.: Высш. шк., 1976 - Вып. 25. – 340 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – М.: Питер, 2006. – 298 с.
3. Додонов Б.Й. Логико-символическая модель мотивационной структуры деятельности. / Б.Й. Додонов // Новые исследования в психологи, 1974. - №1. – С. 75-89.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – М.: Питер, 2002. – 508 с.
5. Крягдже С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягдже. - Вильнюс, 1981 – 510с.

Резюме. *В статье освещаются психологические особенности мотивации студентов к учебной деятельности.*

Ключевые слова: *мотив, мотивация, учебная мотивация.*

Summary. *In the article the psychological features of motivation of students are illuminated to educational activity.*

УДК 159.922:659

Т. М. ТАЛАЙЧУК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ РЕКЛАМИ НА СВІДОМІСТЬ ЛЮДИНИ

Резюме. *У статті висвітлюється психологічні особливості реклами та їх вплив на свідомість споживачів. Розповідається про позитивні та негативні сторони реклами та їх наслідки.*

Ключові слова: *реклама, свідомість, психологічний вплив, комерційна реклама, маніпуляція, стереотипізація мислення, соціальна реклама.*

Постановка проблеми. Внаслідок розвитку інформаційних технологій сучасний світ не можна уявити без реклами. Вона проникає в усі сфери суспільного життя. Ми зустрічаємось з рекламою скрізь: на сторінках газет та журналів, в громадському транспорті, в теле - та радіо - ефірі, у Всесвітній мережі Інтернет.

Реклама сьогодні – це сукупність інструментів впливу на аудиторію, що здійснюється з певною метою [1]. Добре, якщо метою такого впливу є розповсюдження корисних та цікавих повідомлень, які людям обов'язково потрібно знати, та поширення знань щодо явищ і подій суспільного життя, духовних та соціальних цінностей, утвердження моральних і правових норм. На практиці, реклама не завжди являє собою такий позитив. Досить часто її вплив має на меті психологічний тиск на аудиторію, маніпулювання, внаслідок чого формується певна індивідуальна й суспільна думка, визначається поведінка людей, їхні принципи, мотиви, інтереси, потреби. **Мета** повідомлення – проаналізувати вплив реклами на поведінку споживача.

Ставлення до реклами є досить неоднозначним та суперечливим. Комерційна реклама є невід'ємною частиною сучасної економіки. Вона – рушій торгівлі. Але з іншого погляду – вона давно вже перестала бути просто джерелом інформації про товари і послуги, вона стала могутнім засобом впливу та маніпуляції свідомістю людиною. Головні негативні моменти цього впливу полягають у тому, що реклама спричиняє стереотипізацію мислення, нав'язує головні моделі й стандарти життя. Реклама навіює людині думку про те, що придбавши певну річ, вона стане щасливішою, привабливішою, успішнішою, що це сприятиме підвищенню її статусу. Людина оцінює себе та інших у залежності від того, чим вони володіють, а не від їхніх особистих якостей. Так формується система цінностей, орієнтована виключно на споживання [1].

Реклама надзвичайно різноманітна за ідеологією, стилями подання матеріалів, цінностями, що пропагуються. Під її впливом світогляд людей може набувати несистематизованого, суперечливого характеру. Важко виокремити негативну за впливом інформацію, коли вона майстерно модифікується й приховується у потоці цікавих, безпристрасних та розважальних повідомлень. З цих причин, рекламу розглядають як важливий чинник формування моралі, способу життя і поведінки дітей та молоді, які не мають досвіду для критичного осмислення інформації. Реклама виконує роль механізму переконання і впливу, і цей вплив має як позитивний, так і негативний аспекти. Вона створює неправдиві, зайві або шкідливі потреби, орієнтує людину на задоволення психофізіологічних потреб, підвищення престижу, натомість опосередковано принижує значення задоволення духовних, інтелектуальних потреб, роль нематеріальних цінностей.

Маніпулювання підсвідомістю людини створює ілюзію незалежного вибору, підкоряючи особистість, нав'язуючи їй ілюзорну потребу і змушуючи вишукувати засоби для її задоволення. Ще однією небезпекою є те, що реклама сприяє просуванню шкідливих для здоров'я продуктів, сигарет та алкогольних напоїв [2:232].

Поступово активізується соціальна реклама, метою якої є протистояти негативним впливам, позитивно впливати на людську свідомість, особливо на формування певного стилю, способу життя молодого покоління. У статті 1 Закону України „Про рекламу" соціальна реклама визначається як „інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку".

Вплив соціальної реклами через ЗМІ на переконання, поведінку і стиль життя молоді є актуальною темою наукових досліджень. З одного боку, ЗМІ негативно впливають через доступність сцен насильства, еротики, демонстрацію жахів, злочинів, що призводить до нівелювання людських цінностей - моралі, здоров'я, життя. Як результат - нездорова поведінка, легковажне ставлення до загальнолюдських цінностей. З іншого - соціальна реклама, розміщена у ЗМІ, здатна протистояти цим негативним впливам, розширює коло знань та інформації, інколи спонукає до зміни поведінки. Результат - популяризація здорового способу життя, суспільної моралі.

Найважливішим завданням соціальної реклами є вплив на освітній і поведінковий чинники, що призводять до змін поведінки. Саме тому під час розробки єдиної комплексної концепції соціальної реклами потрібно враховувати всі елементи комунікативної зміни поведінки.

Проблема ситуації полягає в тому, що не дивлячись на те, що реклама – річ, корисна в діяльності рекламодавця, вона у той же час може згубно впливати на здоров'я та психіку людей, а її подальший розвиток може корінним чином змінити соціальні відносини у суспільстві [3].

Було проведено соціальне дослідження «Вплив реклами на свідомість споживачів». Цілю даного дослідження є визначити негативний вплив реклами на телебаченні на свідомість людей. Головними задачами було простеження змін у стосунках людей і їхнього ставленя до навколишнього середовища під впливом реклами; визначення ступеня впливу реклами на людину, як на особу; аналіз ставлення людей до реклами; простеження реклами на орієнтування покупця на ринку товарів і послуг; визначити залежність вибору покупців від реклами при виборі і купівлі товару.

За підсумками соціологічного дослідження можна зробити висновок, що реклама безпосередньо не впливає на стосунки людей один з одним. Зміна поведінки по відношенню до оточуючих визнають тільки 20 % респондентів

Позитивно до реклами ставляться 7 % опитаних, нейтрально 43 %, а негативно 50 %. На ринку товарів і послуг реклама допомагає орієнтуватися 90 % респондентів. Пряма залежність від рекламних повідомлень при виборі і покупці товарів або послуг існує у 86% споживачів. Також можна говорити про приховану залежність споживачів від реклами, яку вони не визнають.

Висновок. Реклама як інструмент ринку і соціальний інститут впливає на людину, як біологічну і соціальну одиницю. У зв'язку з цим вона повинна нести різні аспекти інформації, у комплексі впливаючи на почуття і думки людини, спираючись на його соціальний і фізіологічний досвід. Тільки при дотриманні цих умов рекламне повідомлення може дати

бажаний результат. У іншому випадку робота зі створення рекламного повідомлення перетвориться на творче самовираження рекламіста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартынов С. Психология в рекламе / С. Мартынов // Маркетинговый журнал «4p.ru»
2. Рюмшина Л. Манипулятивные приемы в рекламе / Л. Рюмшина: Учеб. пособие. - М.; Ростов - на - Дону: Изд. центр «МарТ», 2004. -232 с.
3. Мергулов Р. Управление поведеним потребителей / Р. Мергулов // Журнал «Маркетинг Менеджмент» № 3 - 2003 г.

Резюме. *В статье освещается психологические особенности рекламы и их влияние на сознание потребителей. Рассказывается о положительных и отрицательных сторонах рекламы и их последствия.*

Ключевые слова: *реклама, сознание, психологическое воздействие, коммерческая реклама, манипуляция, стереотипизация мышления, социальная реклама.*

Summary. *In the article lights up psychological features of advertising and their influence on consciousness of users. Told about the positive and negative sides of advertising and their consequences.*

Key words: *advertising, consciousness, psychological impact, commercial advertising, manipulation, stereotyping thinking, social advertising.*

УДК: 159.922.1:316.614.5 **В.С. УСИК**

ВПЛИВ ПАРТНЕРСЬКИХ ПОЛОГІВ НА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ СІМ'Ї

Резюме. *Стаття присвячена проблемі впливу партнерських пологів на особливості психологічного клімату сім'ї.*
Ключові слова*:пологі,партнерські пологи,партнер, психологічний клімат,дитина.*

Постановка проблеми. Сьогодні у пологових будинках України партнерські пологи перестали бути чимось унікальним. На території України такі пологи офіційно практикуються сьомий рік, а в нашому місті Рівному - п'ятий.

Сьогодні незаперечним є той факт, що щасливий кінець пологів прямо залежить від психологічного комфорту породіллі. Він з'являється у відповідній обстановці і в оточенні певних людей.

Абсолютно природно, що людина, яка взагалі вперше потрапила в лікарню, та ще й з такому приводу як пологи, буде відчувати дискомфорт, можливо й страх. Це стосується і чоловіка, і жінки. Виключенням будуть тільки ті жінки, які самі хоча б раз родили в комфортних умовах або спеціально підготовлені до цієї події люди. Тому є ряд принципових умов, яких необхідно дотриматись для того, щоб породіллі було добре. Вони випливають із фізіології родового процесу й специфічних особливостей діяльності головного мозку людини. Потрібно дати можливість жінці розслабитися й поводитися природно, оскільки вона перебуває в дуже залежному стані. Таке можливо тільки у звичних, уже знайомих їй умовах або в присутності близької, дуже рідної людини, якій жінка повністю довіряє, і якої вона не соромиться. Якщо жінка може абсолютно природно поводитися в присутності чоловіка, подруги, іншої досвідченої жінки або психолога, то присутність цих людей буде сприяти успішному перебігу пологів. Але партнер, що присутній на пологах повинен бути проінформованим і психологічно підготовлений.

Мета повідомлення – виконати теоретичний аналіз проблеми впливу партнерських пологів на особливості психологічного клімату сім'ї.

Говорять, що в перші півгодини життя у маляти формуються самі тісні психологічні зв'язки. Отож якщо в ці півгодини поруч із ним буде не тільки мама, але й тато (недарма на Русі немовляти загортали в батьківську сорочку), то в дитини залишиться в пам'яті «щасливе фото» ЙОГО родини. Проведені дослідження довели, що в таких дітей кількість конфліктів з батьками зведене на нівець, а в зрілому віці вони стають відмінними сім'янинами .Тому жінка у таких умовах почуває себе і комфортно і в безпеці.

Мама - це перший земний всесвіт дитини, тому все, через що вона проходить, випробує і плід. Емоції матері передаються йому, роблячи або позитивний, або негативний вплив на його психіку. Важлива роль належить і батьку. Ставлення до дружини, її вагітності і, звичайно, до очікуваної дитини - один з головних чинників, що формує у майбутньої дитини відчуття щастя і сили, що передаються їй через впевнену в собі і спокійну матір . [1: 120]

Якщо батько регулярно розмовляє з дитиною під час вагітності дружини, то майже відразу ж після народження дитина буде впізнавати його голос. Часто батьки також відзначають, що діти пізнають музику або пісні, почуті в пренатальному періоді. Причому вони діють на малюків як прекрасний заспокійливий засіб і можуть бути успішно використані при знятті високої емоційної напруги.

Присутність чоловіка як партнера при пологах творить дива! Психологічний спокій є наслідком того, що в такий тяжкий час поруч із тобою знаходиться близька людина, чоловік – твій коханий. Пологи вважаються природним продовженням стосунків чоловіка й жінки. Якщо в такий відповідальний період жінка чує слова кохання й підтримки, вона не вимагає знеболити пологи, почуття заспокоєння попереджає виникнення тривожних ситуації, яка є однією з найголовніших причин дискоординації родової діяльності та як наслідок – виникнення різних ускладнень. Дослідження, присвячені вивченню больового синдрому під час пологів, показали, що присутність батька дитини, яка забезпечує спеціальну емоційну підтримку для контролю за болями, не просто заспокоює та емоційно підтримує, але й супроводжує зниженням дози аналгетиків, що використовуються при епідуральній анестезії, і зменшенням кількості жінок, які відчувають паніку, емоційне спустошення й нестерпні болі. [5: 102]

На думку деяких учених, пологи – це процес, яким керують більшою мірою інстинкти. Якщо для жінки-породіллі створити умови, в яких контроль свідомості буде зведений до мінімуму, вона з легкістю ввійде в той інстинктивний стан, який дозволить їй народити самостійно. Цей же стан, вільний від впливу зовнішніх умов і психічних напружень, робить можливою збалансовану секрецію гормонів, від яких залежить перебіг пологів. Ідентичність гормонів, які виділяються при

пологах і під час статевої близькості, дає можливість розглядати пологи як один із проявів сексуальності жінки. Тому важлива партнерська підтримка при пологах саме чоловіка. Пологи, якими б за кількістю вони не були, завжди супроводжуються відчуттям невідомості а отже, й тривоги. Під час вступу до пологового відділення відчуття страху й невизначеності зростає. Професійна поведінка співробітників пологового стаціонару, навіть правильне виконання медичних маніпуляцій, не інформуючи породіллю про це,викликає в неї відчуття ізоляції і реальної небезпеки залишитися самотньою навіть на короткий проміжок часу. Тому в багатьох жінок простежується цілком природне прагнення до присутності під час пологів близької їй людини. За визначенням, завданням партнера при пологах є надання психологічної та іншої немедичної допомоги. Мистецтво надання допомоги при природних пологах полягає в умінні дати жінці можливість поводитися максимально вільно, що допомагає включенню підсвідомих механізмів саморегуляції пологів [6, ст.230].

Висновок. Участь батька дитини в пологах дозволяє виявити його активне батьківство, яке починає формуватися ще під час вагітності, коли він прагне зрозуміти стан вагітної дружини, вчиться спілкуватися зі своїм ще ненародженим малюком і відвідує заняття з підготовки до пологів. Для такого чоловіка участь у пологах буде дуже закономірною і природною, ніби черговою сходинкою на шляху усвідомлення себе батьком. З погляду психології, переживання, що виникають під час пологів можна назвати вершинними, коли емоційне сприйняття важливої події перекриває її бачення з погляду фізіології .

ЛІТЕРАТУРА

1. Крайг Грейс, Бокум Дон Психология развития, Питер.- 2005 р.
2. Варга Д. Дела семейные. Москва / Д. Варга.- 1986
3. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психология ребенка / А.И. Захаров. С-Петербург, «Союз».- 1998
4. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия / Н Пезешкиан. — М., 1994.
5. Равич Р. Мы ждем тебя, малыш! / Р. Равич. Москва.- 1991
6. Филиппова Г.Г. Отношение беременной к шевелению ребенка: прогностические возможности. Материалы конференции по психотерапии / Г.Г. Филиппова.-1998
7. Филипова Г.Г. Психология материнсива / Г.Г. Филлипова .Москва.- 1999

Резюме. *Статья посвящена проблеме влияния партнерских родов на особенности психологического климата семьи.*
Ключевые слова: *роды, партнерские роды, партнер, психологический климат, ребенок.*

Summary. *The article is devoted the problem of influence of partner births on the feature of psychological climate of sim"I.*
Key words: *births, partner births, partner, psychological climate, child.*

УДК 159.955.1 **Л.Т. ЦЕЛЮК**

КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ СТУДЕНТАМИ - ФІЛОЛОГАМИ

Резюме. *У статті розкривається проблема розуміння художнього тексту в контексті когнітивного стилю полезалежність-поленезалежність.*
Ключові слова: *текст, розуміння, когнітивний стиль, полезалежність, поленезалежність.*

Постановка проблеми. Проблемі розуміння належить центральне місце у розв'язанні досить широкого кола питань, пов'язаних із спілкуванням, навчанням, вихованням, пропагандою, науковим пізнанням тощо. Розуміння має місце не тільки при взаємодії людини з людиною, а й з предметним світом. Ефективність багатьох форм людської діяльності значною мірою зумовлюється тим, наскільки глибоко і повно при цьому здійснюється процес розуміння[1: 14-18].

Узагальнено можна стверджувати, що проблема розуміння, яка є невід'ємною частиною будь-якої діяльності, залишається до цього часу недостатньо вивченою.

Аналіз сучасного етапу розробки проблеми розуміння показує, що переважна більшість як вітчизняних, так і зарубіжних психологів зосереджують увагу на розробці проблеми розуміння текстів (А.А. Андрієвська, А.В. Антонов, А.А. Брудний, Л.П. Доблаєв, Л.І. Романовська, Н.В.Чепелєва, Г.Д. Чистякова та ін.).

Важливим моментом виявлення сутності розуміння тексту є аналіз його феноменології – стадій, етапів і способів розуміння. У межах цієї інтегративної моделі необхідним аспектом є виявлення стратегії розуміння тексту – способу опрацювання смислової інформації, що пов'язано із когнітивно-стильовими рисами особистості. Проте аналіз наукової літератури свідчить не тільки про перспективність вивчення цієї проблематики, а й недостатність її емпіричного дослідження та теоретичного узагальнення [7: 21-40].

Зокрема, актуальним є вивчення розуміння художнього тексту у контексті когнітивно-стильових якостей особистості, а саме когнітивного стилю – полезалежність-поленезалежність.

Мета повідомлення – аналіз рівня сформованості когнітивно-стильового розуміння тексту студентами-філологами.

Когнітивний стиль – це система засобів опрацювання інформації, яка торкається соціальних явищ, світосприйняття, усвідомлення власного бачення й ставлення до реальності. Ймовірно, що когнітивний стиль, особливо домінуючий, може впливати на пізнавальну позицію людини[8, с. 7-15].

Вивчення різновидів феномена розуміння дозволяє виокремити низку визначень: розуміння як засіб буття та втілення людських цінностей (Знаков В.В.); розуміння як аспект пізнання та спілкування, взаємовідношення (Зінченко В.П.); смислова побудова тексту, процес смислоутворення, виокремлення смислу тексту (Щедровицький Г.П.); розуміння тексту як процес засвоєння та породження смислів, діалогічна природа тексту (Чепелєва Н.В.); здатність осягнути значення чогось, стан свідомості, процес і результат пізнання тексту (Брудний А.А.).

Слід сказати, що є традиційний підхід у тлумаченні поняття "розуміння" – з'ясування факторів чи умов розуміння (чи не розуміння) особистістю завдання, або тексту. Представники когнітивної психології, та дослідники цього напрямку

пояснюють: психологічна природа розуміння розкривається, насамперед, в ситуаціях нерозуміння, тому будь-яке розуміння є суб'єктивним.

Проте існує й інший погляд – за допомогою виявлення змістових та процесуальних компонентів і особливостей, підкреслюється діалогічна природа розуміння тексту – це не є його перебудовою, а осягненням й конструюванням сенсу, злиттям зі своїм духовним та душевним досвідом. Саме тому у розумінні найбільш важливий той, хто розуміє й як він розуміє[2: 110-134].

Проблему розуміння можна розглядати, щонайменше, у трьох ракурсах: з'ясування існуючого, властивого ситуації смислу-значення (пояснення); створення смислу, який не надається з початку (інтерпретація); виникнення смислу в процесі діалогу (розуміння).

Проблему розуміння майже неможливо охопити повністю, тому ми виокремимо деякі фактори, що виступають у якості об'єкта сприйняття та розуміння. Ми вважаємо, що особистісні фактори виступають домінуючими у цьому процесі.

Тобто, особистість, що сприймає текст, виступає специфічною цілісною системою, яка має індивідуальні психофізіологічні, психологічні, соціальні особливості. Тому соціальний статус суб'єкта, що пізнає реальність, у даному випадку текст, соціокультурний статус, а також психологічні особливості особистості здійснюють вплив на процес розуміння та його результат.

Ціла низка специфічних особливостей процесу розуміння виявлена В.О.Моляко, О.Б.Коваленко, серед яких: 1) об'єктивний зміст предмету розуміння; 2) психологічні характеристики суб'єкта розуміння, його особистісне й мотивоване відношення до предмету розуміння; 3) актуальні психологічні потреби й стани суб'єкта, що сприймає інформацію. Тому процес розуміння виступає у єдності взаємодії об'єктивних й суб'єктивних факторів, серед яких важливими є характеристики об'єкту та особистісні риси і психічні стани суб'єкту розуміння. [4: 42-47].

Критеріями розуміння тексту виокремлюють повноту й глибину розуміння тексту, обсяг інформації, виділення тверджень тексту, які є ключовими і відображають головну думку тексту, а також рівень сформованості прийомів діалогічної взаємодії з твором (наявність діалогічних реакцій читача, формулювання гіпотез щодо подальшого розвитку сюжету, узагальнення нового смислу в процесі висловлювання основної думки тексту .

Одним з суттєвих факторів розуміння виступає стратегія пізнання. У дослідженнях (Василюк Ф.Є; Калина Н.Ф.; Хараш О.У. та ін.) виокремлюються активна й пасивна, оцінююча й не оцінююча, раціональна й інтуїтивна, глибинна й поверхова, аналітична й розуміюча стратегії пізнання.

У межах поняття стратегії постає поняття когнітивного стилю, як засобу опрацювання інформації. У розглянутих вище загальних характеристиках когнітивних стилів, що досліджуються у сучасній психологічні науці, ми зазначили, що когнітивний стиль розглядається як стабільний індивідуально – своєрідний засіб прийому й опрацювання інформації (Шкуратова І.П., Холодна М.О.)[6;8].

Дослідницька робота проводилася на базі Національного університету « Острозька академія ». Для визначення у досліджуваних параметру полезалежність-поленезалежність було протестовано 56 студентів І-го та ІІ- го курсів з використанням тесту включених фігур Готтшальдта[3]. Було сформовано вибірку, що складалася з 30 респондентів, і яку було розділено на дві групи. В першій були ПЗ-студенти(15 осіб), в другій ПНЗ-студенти(15 осіб).

Подальше дослідження передбачало з'ясування особливостей розуміння художнього тексту в контексті когнітивного стилю полезалежність-поленезалежність. Нами було розроблено систему завдань « Розуміння художнього тексту» з використанням дослідження О.Ф. Іорданова [3: 20-30].

В якості стимульного матеріалу було використано оповідання І. В. Буніна « Роман горбуна ». Твір для читання надавався на мові оригіналу. До твору було складено перелік завдань, що розкривають основні критерії розуміння тексту.

	Завдання	**Дослідницька мета**
1.	Поясніть назву твору «Роман горбуна»	Виявлення розуміння смислу твору через визначення цільової спрямованості його заголовку.
2.	Поясніть фінальне речення «Беспощаден кто-то к человеку!»	Особливості сприйняття й переробки інформації в контексті усвідомлених знань, цінностей, норм.
3.	Назвіть найяскравіші деталі тексту.	Особливості сприйняття художніх деталей, що несуть смислове навантаження, їх узагальнення та цілісне сприймання.
4.	Чому, на вашу думку, горбань « вдруг оцепенел на месте»? Які емоції переживав при цьому?	Виявлення особливостей досліджуваних ідентифікувати та розуміти емоції інших.
5.	Назвіть ключові слова в тексті.	Особливості респондентів на основі цілісного сприйняття художнього тексту конкретизувати і деталізувати уявлення, що виникали в процесі читання, поєднуючи їх в єдиний образ і переводити цей образ у зовнішній словесний план.
6.	Які почуття та емоції викликають у вас головні герої?	Виявлення емоційного реагування до сліджуваних.
7.	На вашу думку, як складеться подальша доля горбаня?	формулювання гіпотез щодо розвитку сюжету.

Для визначення ставлення досліджуваних до головного героя було використано методику « Особистісний диференціал »[5, с. 178-180].

В результаті було отримано такі дані.

Відмінностей у відповідях на завдання №1 «Поясніть назву твору «Роман горбуна» не простежується. Більшість респондентів пояснювали назву оповідання « Роман горбаня» як зародження нового почуття, любовна історія горбаня.

Відповіді на завдання щодо пояснення фінального речення «Беспощаден кто-то к человеку!» та на завдання про емоції, які переживав горбун розподілились таким чином:

80% поленезалежних студентів вважають , що це надприродні сили(доля, бог, природа), 13,7 % - сторонння людина,а 6,7% - сам горбань. Тобто більшість досліджуваних демонструють абстрагування при розумінні фіналу тексту. Натомість 53

% полезалежних студентів вважають, що нещадною до горбаня була горбата жінка, яка написала йому листа , 26,7% думають, що це надприродні сили, а 20,3% - надлюдина .

Результати відповідей на завдання щодо емоцій, які переживав головний герой розподілились таким чином(класифікація за Ізардом):

73 % полезалежних респондентів вважають, що горбань відчував негативні емоції(розчарування, страх, розгубленість), коли побачив жінку, що написала йому лист. І лише 27 % досліджуваних говорили про приємні переживання такі, як радість, захоплення.

Щодо поленезалежних, то 67 % студентів стверджують, що горбань переживав позитивні емоції під час зустрічі з жінкою, такі як захоплення, здивування, радість. А 33 % респондентів говорили про негативно забарвлені емоції.

Наступне завдання № 3 назвати найяскравіші деталі тексту. Досліджувані повинні були переказати ті фрагменти тексту, його деталі, які найбільше їх вразили.

Отримані дані свідчать, що поленезалежні студенти переважно звертають увагу на внутрішні переживання, емоційні стани та почуття особистості, а полезалежні студенти більше орієнтовані на зовнішні ознаки. Вони помічають деталі одягу, зовнішності, характеристики ситуації.

Відповідно 61 % поленезалежних студентів розповідають емоційно забарвлені деталі тексту,що стосуються емоційних переживань героїв твору(очікування, внутрішній неспокій, страх, хвилювання, напруження, щастя, самотній) і лише 39% поленезалежних студентів згадують зовнішні характеристики(благородний лоб, квартира, фіалки, лист, червона краватка, соборна площа, рожеве світло).

67 % полезалежних студентів описують зовнішні особливості, згадані в тексті(тремтячі, тонкі пальці, букетик фіалок, червоний рум'янець, потемнілі очі, червона краватка, шовкова бузкова парасолька, сірий костюм, фіолетові рукавички) і тільки 33 % полезалежних студентів розповідали про емоційні переживання персонажів(страх, самотність, печальний, хвилювання, щастя, напружений) .

Результати відповідей щодо завдання про емоції та почуття, які виникали у респондентів, викликані їх сприйняттям долі головних героїв розподілилися наступним чином:

Відсоткове співвідношення емоцій та почуттів, що переживали поленезалежні студенти до головних героїв: радість, захоплення (49%); повага(24 %).жаль(9 %).співчуття(6 %) довіра(3%). сум(3%). довіра(3%). розчарування(3 %).

Відсоткове співвідношення емоцій та почуттів, що переживали полезалежні студенти до головних героїв: жаль, співчуття(38 %). радість, захоплення(25 %). повага(13 %). цікавість(6 %), печаль(3 %), обурення(3 %), страх(3 %), піднесення(3 %), хвилювання(3 %), симпатія(3 %).

Згідно з отриманими даними можна помітити тенденцію: поленезалежні студенти переживали радість за головних героїв, захоплення їхньою сміливістю(49 %). Полезалежні студенти більшою мірою співчували головним героям, нарікали на їхнє життя (38 %). Отже, як можна побачити існує зв'язок між параметрами когнітивного стилю полезалежність-поленезалежність та емоційною реакцією на ситуацію, що склалася.

Результати відповідей на завдання № 5 щодо виділення ключових фраз розподілилися таким чином:

41% поленезалежних студентів і лише 29 % полезалежних виділяли емоційно забарвлені фрази, що стосувалися переживань героїв як ключові слова тексту(напружений, страх, щастя, самотність, заціпенів, не міг володіти собою, вражений, очікування, розчарування). Відповідно 59% поленезалежних студентів і 71% полезалежних студентів ключовими фразами виокремили зовнішні особливості світу і героїв(весна, лист, вулиця, тонкий, сірий, рожеве світло, молода багата, вільна, англ.. костюм, хороша шляпка, у власній квартирі, букетик фіалок).

Після відповідей на запитання до тексту, респондентам пропонувалося виконати методику особистісного диференціалу. Відповідно було обраховано загальний бал ставлення досліджуваного до головного персонажу та окремо фактори оцінки, сили та активності героя[3]. В результаті були отримані такі дані: середнє значення загального балу – ПНЗ +13; ПЗ +4; середнє значення фактору оцінки – ПНЗ +11; ПЗ +9; середнє значення фактору сили – ПНЗ +4; ПЗ +0,6; середнє значення фактору активності – ПНЗ -3; ПЗ -7.

Як видно з підрахунків існують відмінності між середніми значеннями загального балу у поленезалежних та полезалежних студентів +13 та +4. Для того, щоб перевірити чи статистично значимі відмінності між цими значеннями використовуємо t –критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Ми присвоюємо показник 1 для тих значень загального балу, що відповідають негативному ставленню до головного героя і показник 2 - для позитивного ставлення.

Отже, на рівні статистичної значимості 0,05 між середніми значеннями загального балу у поленезалежних та полезалежних студентів існують статистично значимі відмінності між позитивними та негативними переживаннями до головного героя.

За фактором оцінки ПНЗ-студенти виражають високий ступінь поваги до головного героя, приймають його як особистість із позитивними та соціально бажаними характеристиками. ПЗ-студенти більш критично ставляться до персонажа та незадоволені його поведінкою.

За фактором сили поленезалежні респонденти приписують головному герою впевненість в собі, незалежність, а полезалежні – недостатній самоконтроль,залежність від зовнішніх обставин та оцінок.

За фактором активності поленезалежні досліджувані вказували, що головний герой оповідання активний, товариський, імпульсивний, а полезалежні досліджувані – пасивний, спокійний та мало емоційний[5, с. 178-180].

Здійснивши емпіричне дослідження, ми встановили, що існує зв'язок між параметрами когнітивного стилю полезалежність-поленезалежність та особливостями розуміння художнього тексту.

В ході дослідження було встановлено, що існують відмінності в інтерпретації художнього тексту ПНЗ та ПЗ-студентами. 61 % поленезалежних студентів звертають увагу на емоційні переживання та внутрішні почуття головних героїв, а 67 % полезалежних студентів концентруються на зовнішніх деталях та обставинах.

Також статично було підтверджено, що існують відмінності у переживаннях ПНЗ і ПЗ респондентів до головного героя (на рівні значимості 0, 05). Полезалежні студенти виявили більш негативне ставлення до персонажа, ніж поленезалежні. Таким чином, можна говорити про більшу глибину сприйняття поленезалежними художнього тексту, що поєднується з позитивним емоційним насиченням переживань, викликаних долею героя.

Висновок. У подальшому передбачається продовжити дослідження когнітивно-стильових особливостей розуміння тексту. Використовуючи різі типи тексту та різні когнітивні стилі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. Учебное пособие. – М.: Лабиринт, 1998. –336 с.
2. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В Знаков. – М.: ИП РАН, 1994. – 238с.
3. Иорданов А.Ф. Интерпретация художественного текста как способ выявления гендерного компонента личности интепретатора. / А.Ф. Иорданов // Психология в вузе. – 2008. - №4. – С. 20-30.
4. Коваленко Л.Б. Психологические особенности процесса понимания творческих задач / Л.Б. Коваленко // Вопр. психол. – 1992. - № 5. - С.42-47.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб.пособие / В.Д.Балин, В.К. Гайда. В.К.Гербачевский и др. Под общ.ред. А.А.Крылова, С.А.Маничева. – СПб: Питер, 2003. – 556 с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М.А. Холодная // Психол.журн. – 1992. – Т. 13. №3. – С. 84 – 92.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2004. – 384 с.
8. Шкуратова И.П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: Дисс. …канд.психол.наук / И.П. Шкуратова. – Л., 1983. – 194 с.
9. Шкуратова И.П. Два подхода к исследованию стиля в психологии / И.П. Шкуратова // Психологический вестник РГУ. В2-х т. Т.(вып). – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – С. 3-23.

Резюме. *В статье раскрывается проблема понимания художественного текста в контексте когнитивного стиля полезависимость-поленезависимость.*

Ключевые слова: *текст, когнитивный стиль, полезависимость-поленезависимость.*

Summary. *The article deals with the problem of understanding a literary text in the context of cognitive style field-dependence and field-independence.*

УДК: [379. 823: 37. 03] – 057.874

М.М. ЯБЛОНСЬКА

СУЧАСНА ТЕЛЕРЕКЛАМА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Резюме. *У статті проаналізовано вплив сучасної телереклами на розвиток особистості молодшого школяра, зокрема, види, функції, типи сучасної реклами. Описано методи впливу телереклами на емоційний стан дітей, процес формування ціннісних орієнтацій під впливом реклами. Також у статті описуються найбільш типові моделі поведінки дітей, у свідомості яких пріоритетом виступають розрекламовані продукти споживання.*

Ключові слова: *телереклама, телебачення, телевізійний вплив,телевізійний простір, молодші школярі,свідомість учнів, дитяча психіка.*

Постановка проблеми. У даний період на телебаченні та в інших джерелах засобів масової інформації постає питання про негативний та позитивний телевізійний вплив на різні категорії людей. Одні говорять про користь реклами, інші критикують та констатують її негативний вплив. Існує думка, що реклама впливає на окремі категорії людей: діти, люди похилого віку та ін. Розглядаючи проблему впливу реклами, особливу увагу приділяють усвідомленим та неусвідомленим впливам, а також детально розглядають відмінності між впливами раціональними, основаних на логіці та переконливих аргументах, і нераціональними, основаних на емоціях та почуттях. За даними соціологів телебачення займає одне з перших місць по силі виховного впливу, виступаючим засобом інтенсифікації пізнавально-оцінного ставлення до життя. У теперішній час тяжко переоцінити вплив сучасної телереклами на розвиток дитини, але спланувати день дітей таким чином, аби вони з телевізійного простору поглинали не лише рекламні ролики, які в свідомості дитини формують шаблонні погляди на життя, таким чином блокуючи можливості дітей повноцінно розвиватися в мотиваційній, інтелектуальній та пізнавальній сферах - одне з головних завдань дорослих.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Останнім часом телебачення викликає небувалу цікавість суспільства, соціальних інститутів, сім'ї. Це пов'язано зі збільшенням значимості телебачення в житті людини, впливу ТБ на формування свідомості. Цією проблемою активно займалися і займаються відомий критик Едуард Шим, який зазначив: "Діти подібні , знаменитому "чорному тілу" з підручників фізики, яке поглинає всі промені, що надходять ззовні" [2]. Первинне емоційне відношення, сформоване в дитини, на думку російського психолога С.К. Рощина, надалі виконує роль своєрідного фільтра, який або сприяє сприйняттю інформації, якщо вона відповідає емоційному ставленню, або навпаки, гальмує засвоєння відомостей, що вступають у протиріччя з ним. Як стверджує В.В.Аврамекова, "...екран для сучасної дитини є не лише інформатором і джерелом побудови картини світу, а в основному її інструктором, який агресивно програмує спосіб життя,"нову мораль" і систему цінностей [2]. Доктор педагогічних наук, професор М. Красовицький, констатує: « Серед найбільш гострих викликів XXI століття є всеохопний наступ засобів масової інформації. Лідери освіти і науки не можуть заплющити очі на те, що виховання дітей фактично відібрано у шкіл телебаченням та іншими засобами мас – медіа. Світогляд, моральні цінності, інтереси у значної частини дітей формуються під їх впливом » . Про те, до цих пір не досить повно вивчена проблема впливу сучасного телебачення, зокрема телереклами на розвиток особистості молодшого школяра, хоча наслідки безконтрольного перегляду телебачення усім відомі [4].

Основне **завдання статті** полягає у тому, щоб з'ясувати вплив сучасної телереклами на розвиток особистості учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Телебачення стало невід'ємною частиною сучасного життя, має вагомий вплив на суспільну свідомість, захоплює своєю дією як дорослих так і дітей [4]. У сфері телевізійної індустрії існує декілька видів реклами: радіореклама, друкована реклама, зовнішня реклама та телереклама, яка є найдоступнішою для перегляду у світі телебачення [5]. Сучасне телебачення дуже ефективне, але при цьому і найдорожчий спосіб поширення реклами. Перевагою телереклами є легка запам'ятовуваність. Реклама, яка часто з'являється в телевізійному просторі дуже швидко упроваджує в свідомість і підсвідомість телеглядачів те, що необхідно рекламодавцю. Головною перевагою телереклами є

висока емоційна переконливість. Лише за декілька секунд вона викликає у споживача стійке і чітко визначене емоційне ставлення до товару, але рівень емоційного ставлення дорослого має значні відмінності від емоційного рівня дітей [3]. Телереклама складна, оскільки надто багато не схожих один на одного рекламодавців одночасно намагаються звернути увагу різновікової аудиторії, при цьому особливих вікових обмежень для перегляду тієї чи іншої реклами не існує.

Виділяють наступні типи телереклами:

- реклама торгівельної марки
- політична реклама
- реклама в довідниках
- ділова реклама
- інституційна реклама
- соціальна реклама
- інтерактивна реклама.

Хоча кожна окрема реклама або рекламна компанія спрямовані на вирішення певної задачі, які поставлені спонсором, існує три основні функції реклами:

- Інформативність про марку або товар. Реклама часто не має детальної інформації , однак представлення споживачу актуальних переконань, які допоможуть прийняти рішення, все ще являється головною функцією.
- Спонукання до дій. В багатьох випадках споживачі з нехіттю змінюють звички. Реклама пропонує споживачу переключити увагу на нову марку, представляючи власні переконання за допомогою надписів та малюнків.
- Нагадування та підкріплення. Пояснення однієї і тієї ж інформації для того, аби споживачі не забували чому придбали певну марку того чи іншого товару.

Схоже, більша частина телереклами виконують дану функцію [5].

Сучасний телевізійний простір настільки перевантажений надлишковою інформацією, яка не несе важливого інформаційного повідомлення, що дорослій людині складно відфільтрувати отримане, що ж тоді говорити про молодших школярів, які дивляться на картинку не розмежовуючи, де правда, а де надумане. У сучасному телебаченні максималізується кількість рекламних роликів, але при цьому мінімалізується їхня якість. На сьогоднішній день існує дуже мала кількість телереклам, які спрямовані виключно на дітей, але і вони мають свої недоліки. Безкінечна реклама вносить свої корективи у сприйманні дитиною зовнішнього світу, адже більшість дітей нині починають регулярно дивитись телевізор у віці до 3 років, а до 15 років просиджують перед телеекраном більшу частину вільного часу. Діти не ставляться до телебачення настільки критично як дорослі. І якщо доросла людина зазнає змін під впливом того, що вона переглядає, то яким чином дитина може уникнути таких впливів? Звісно, і дитяча особистість зазнає змін. От тільки постає питання чи на краще вони? Тому, можна сказати, що поряд з впливом сім'ї, школи на свідомість дитини слід поставити вплив телебачення [6].

Важко переоцінити вплив телебачення як постачальника цінностей системи. Маленька дитина взагалі дивиться на телеекран, як на вікно у реальний світ, причому телеекран для неї більш цікавий і різноманітний, більш захоплює, ніж повсякденне життя. Критичного ставлення до того, що відбувається на екрані, в дитини ще немає, вона мимоволі переймається духом, що панує на телеекрані, і запам'ятовує це, як свій базовий життєвий досвід. Діти молодшого шкільного віку часто не здатні відтворити причинний зв'язок подій, що йдуть від початку історії до її завершення. Як показали зарубіжні дослідження вони відчувають труднощі у відтворенні послідовності сюжету завдяки своїй тенденції запам'ятовувати вчинки, що зробили герої, швидше, ніж мотиви та цілі, до яких герої прагнули, та події, які створювали, дані цілі. Крім цього, діти не розуміють вигадану природу телевізійних передач, часто вірять, що герої дотримуються своїх ролей та сценарних характерів і в реальному житті.

Варто зазначити, що дитина може піддаватися дії реклами, навіть не звертаючи на неї увагу. Наприклад, в одному кутку кімнати працює телевізор, в іншому дитина грається зі своїми іграшками. Реклама впливає на підсвідомому рівні, і не треба дивуватися, якщо через якийсь час молодші школярі почнуть вимагати в батьків купувати одяг в тому чи іншому магазині, адже процес рекламування пройшов і сприйнявся на всі 100%. Реклама - це все ж таки певною мірою витвір мистецтва. І, будучи таким, вона звертається до почуття прекрасного у людині. І стверджує себе як зразок цього прекрасного. Тобто, ніби каже: красиве те, що тут, а решта - сумнівне, недостатнє і взагалі другосортне. З віком, набираючись життєвого досвіду, людина може встановлювати психологічний бар'єр проти рекламних слоганів. А от діти і підлітки не здатні на таку "фільтрацію", вони як губка вбирають всю інформацію і сприймають її за чисту монету [1].

Дитина звикає до пасивного сприйняття інформації, до яскравих динамічних образів і втрачає інтерес до повсякденного життя, до живого спілкування, до радості подолання перешкод — бо це ж важко. Крок за кроком дитина, а разом із нею й дорослі, стають рабами реклами. Вже дитина без неї не хоче їсти, вдягатися, взагалі щось робити. Лікарі-дослідники вважають, що в ідеалі телевізор та комп'ютер повинні займати певне місце в житті людини тільки після формування її вольового та почуттєвого розвитку, тобто з 13—15-ти років, тобто діти молодшого шкільного віку повинні мати жорсткі обмеження під час перегляду телепередач та рекламних пауз [1].

Серед усіх інших засобів масової інформації телебачення найлегше сприймається людиною, в порівнянн з читанням газет або прослуховуванням радіо, людина докладає найменше розумових зусиль. Природно, що діти швидко потрапляють під вплив такого «гарного помічника» у процесі пізнання ними світу [2].

Висновок. Отож, спілкування дітей з телебаченням - найбільш суспільно значуща форма дії засобів масової інформації та комунікації. Це спілкування має багатогранний характер і відрізняється переплетенням мотивів, потреб і засобів їх задоволення. Школярі легко беруть участь у різних формах видовищного телеспілкування (як засобу емоційної релаксації), прагнуть стати активним учасником теледіалогу. Індустрія розваг продовжує спрямовувати засоби масової інформації на формування у молоді соціальної, політичної і духовної апатії, пасивності, примітивних смаків, інтересів, потреб, зневажливе ставлення до справжньої культури, до історії і сучасних досягнень людської цивілізації. Тому, невипадково, що у цивілізованих країнах світу розгорнулася боротьба навколо проблеми дозвілля школярів, впливу на неї продукції засобів масової інформації, які орієнтуються на створення умов для “ задоволення та веселощі учнів ”.

Телебачення справляє значний вплив на наше життя. Зробити його не шкідливим – завдання дорослих. Воно може бути вирішене за підтримки держави, суспільства і за умови, що ми самі докладемо певних зусиль. І тоді телевізор стане другом, який вчить, розвиває, розважає, застерігає, а не веде в світ в якому відсутні почуття реальності та спосіб власного життя і власних думок [5].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугера О. І Вплив ЗМІ на процес формування особистості неповнолітнього (за матеріалами соціологічного дослідження) / О.І. Бугера // Підприємництво, господарство і право. – 2004. - № 6. – С.117 – 120.
2. Квашук О. В. Проблема взаємовідносин між дитячим суспільством і телебаченням / О. В. Квашук. – С.234-235.
3. Песоцкий Е. Современная реклама / Е. Песоцкий: Теория и практика – Ростов – на Дону: Феникс, 2001г.
4. Тур О. Взаємодія школи і сім'ї у подоланні негативного впливу телебачення на здоров'я дітей та підлітків / О. Тур // Освіта і управління. – 2007. – Т.10, №1. – С.116-120.
5. Уэллс У. Реклама: принципы и практика / У Уэллс. Морпарти 3 – е изд. доп. С. Пб.: Питер – 01 г.
6. Шаповал Т. Сучасне телебачення та його вплив на внутрішній світ і поведінку дитини/ Л. Чорна // Психолог .- 2007. - №16 .- С.22 -26.

Резюме. *В статье проанализировано влияние современной телерекламы на развитие личности младшего школьника, в частности, виды, функции, типы современной рекламы. Описаны методы воздействия телерекламы на эмоциональное состояние детей, и формирование ценностных ориентаций под воздействием рекламы. Также в статье описываются наиболее типичные модели поведение детей, в сознании которых приоритетом выступают рекламируемые продукты потребления.*

Ключевые слова: *телереклама, телевидение, телевизионное влияние, телевизионное пространство, младшие школьники, сознание учащихся, детская психика.*

Snmmary. *This paper analyzes the impact of current television advertising for personal development of young pupils, in particular, types, function, types of modern advertising. Methods influence of television advertising on children's emotional state the formation of values under the influence of advertising. This article also describes the most typical behavior patterns of children in mind which are the priority of the advertised product consumption.*

Key words: *television advertising, television, television influence, television room, younger students, the consciousness of students, children's psyche.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Артемова О.І. –** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
2. **Бабак К.В.** - старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
3. **Безлюдна В.І**. - кандидат педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Інституту психології та педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
4. **Бельська І.В.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
5. **Богдюк М.О.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
6. **Бойчук В.М.** - кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
7. **Бричок С.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.
8. **Бурко Л.В.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
9. **Бучко В.Б.** - кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
10. **Вірна Ж.П.** - доктор психологічних наук, професор Волинського національного університету імені Лесі Українки.
11. **Вовкодавець А.В.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
12. **Войтович І.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університеру імені М.П. Драгоманова
13. **Войтович О.П.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри екології та збалансованого природокористування Рівненського державного гуманітарного університету
14. **Вознюк А.В.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
15. **Вознюк Ю.С.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
16. **Волошин М.М.** - студентка 5 курсу психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
17. **Герман І.П.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
18. **Главінська О.Д.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
19. **Головань М.С. –** кандидат педагогічних наук, доцент, декан загальноекономічного факультетеу Української академії банківської справи міста Суми.
20. **Гошовська Д.Т.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
21. **Гошовський Я.О.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
22. **Грицюк М.І. –** кандидат педагогічних наук, доцент Волинського національного університету імені Лесі Українки.
23. **Дармanська І.М.** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.
24. **Демянюк О.Б.** - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.
25. **Джеджера К.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівенського державного гуманітарного університету.
26. **Дзюбак О.В.** - студент 5 курсу психолого-природничого факультетуРівненського державного гуманітарного університету.
27. **Дружиніна І.А.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
28. **Івашкевич Е. З.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
29. **Кириченко Н.А.** - аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.
30. **Клубок Ю.О.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
31. **Коваленко А.Б.** - доктор психологічних наук, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Корнійчук В.В** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
33. **Корчакова Н.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Інституту психології і педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
34. **Кузьмік Т.О.** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
35. **Кулаков Р.С.** – старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
36. **Курдибаха О. М.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
37. **Литвиненко С.А.** - доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психолології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
38. **Лук'ник Л.В.** – старший викладач кафедри вікової та педагогічної психологі Рівненського державного гуманітарного університету.
39. **Луцик Г.О.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
40. **Мазурець В.Ю.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
41. **Максименко С.Д.** - академік Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, Директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.
42. **Маргітич К.Є.** - кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри Закарпатського угорського інституту імені Френца Ракоці П.
43. **Марчук В.С.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.

44. **Михальчук Н.О. -** кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету.
45. **Мороз Т.Т.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
46. **Мудрик А.Б. –** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
47. **Мушкевич М.І. -** кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики Волинський національний університет імені Лесі Українки.
48. **Навозняк Л.Л. –** аспірант кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.
49. **Назарець Л.М.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
50. **Нестерук Л.В.** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
51. **Ніколайчук І.О. -** викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
52. **Окач В.М. -** магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
53. **Остапйовський О.І. -** старший викладач кафедри педагогіки і психології Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.
54. **Павелків Р.В. -** доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології і педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології.
55. **Петренко О.Б. -** доктор педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
56. **Петренко С. В. -** магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
57. **Пивоварчук Т.О. -** викладач кафедри романо-германської філології Рівненського державного гуманітарного університету.
58. **Піонтковська Д.В. -** аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
59. **Родзяк М.М.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
60. **Рудюк О.В. -** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
61. **Савуляк В.О. -** старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
62. **Самолюк А.В. -** викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
63. **Сергієнко В.П.** – доктор педагогічних наук, професор Національного педагогічного університеру імені М.П. Драгоманова
64. **Созонюк О.С.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Інституту психології і педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
65. **Солтис Г.М.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
66. **Співак Л.М. -** кандидат психологічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
67. **Сторож О.В. -** старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
68. **Талайчук Т.М**. – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
69. **Турчина Л.І. –** викладач кафедри Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.
70. **Усик В.С.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
71. **Федоренко Р.П. -** кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки.
72. **Філоненко М.М.** - кандидат психологічних наук, доцент Національного медичного університету імені О.О. Богомольця.
73. **Хлівна О.М.** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки.
74. **Хупавцева Н.О.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
75. **Целюк Л.Т.** – магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
76. **Шахрайчук М.Й.** - кандидат фізико-математичних наук, доцент, декан факультету математики та інформатики Рівненського державного гуманітарного університету.
77. **Шевчук Ю. С. -** магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
78. **Шкарлатюк К.І. -** кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки.
79. **Яблонська М.М.** - магістрант Рівненського державного гуманітарного університету.
80. **Ямницький В.М. –** доктор психологічних наук**,** професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
81. **Яцюк Н.О.** - кандидат психологічних наук, доцет кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
82. **Ящук І.П.** - доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

З М І С Т

Передмова
Максименко С.Д. Теоретико-методологічні проблеми психології особистості
Вірна Ж.П. Аксіологічний проект як чинник формування соціальної зрілості жінки
Гошовський Я.О., Гошовська Д.Т. Генетично-психологічна парадигма вивчення особистісної ідентичності педагога
Коваленко А.Б. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ
Литвиненко С.А. Використання воркшопів у фаховій підготовці майбутніх психологів
Павелків Р.В. Аналіз проблеми ідентичності як психологічного феномену
Петренко О.Б. Специфіка формування професійної гендерної компетентності майбутнього вчителя.
Сергієнко В.П., Войтович І.П., Войтович О.П. Психолого-педагогічні особливості реалізації компетентісного підходу при комп'ютерній підтримці вивчення фахових дисциплін у ВНЗ
Ямницький В.М. Здатність до саморегуляції як основа професіоналізації спеціаліста
Артемова О.І. Розкриття креативного потенціалу студентів вищих навчальних закладів
Бабак К. В. Особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів в умовах навчання у педагогічному коледжі
Безлюдна В.І. Готовність молоді до побудови конструктивних зв'язків з родиною
Бойчук В.М. Розвиток тпізнавального інтересу у процесі підготовки майбутнього вчителя
Бричок С.Б. Інтерактивні методи формування творчого потенціалу особистості майбутнього педагога у процесі вузівського навчання
Бучко В.Б. Значення взаємозв'язку студента з групою в контексті свободи Е. Фромма
Главінська О.Д., Савуляк В.О., Емпатія як складова професійної компетентності педагога
Головань М.С. Компетентісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти
Грицюк І.М. Соціальні орієнтації як аксіологічне утворення професійного становлення майбутнього соціального працівника
Дарманська І.М. Розвиток управлінської компетентності майбутніх керівників навчальних закладів (професійно-функціональний компонент)
Демянюк О.Б. Особливості становлення та типологія образу світу у студентів: теоретичний аналіз проблеми
Джеджера К.В. Професійно-педагогічне спілкування як проблема професіоналізації молодих викладачів вищих навчальних закладів
Дружиніна І.А. Професійна ідентичність майбутніх психологів як умова їх професійного зростання
Кириченко Н.А. Свідомий вибір як чинник формування професійної ідентичності у юнацькому віці
Корчакова Н.В. Прогностична функція особистісного само сприйняття як основа професійного розвитку студента
Кулаков Р.С. Психолоічні особливості становлення професійної ідентичності особистості
Лук'яник Л.В. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів до формування лінгвоукраїнознавчої компетенції школярів
Маргітич К.Є. Формування національної самосвідомості угромовної студентської молоді в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці П
Михальчук Н.О. Смисл як відображення індивідуального образу світу студентів в діяльності з читання літературних творів
Михальчук Н.О., Івашкевич Е. З. Психологічні умови ефективного засвоєння студентами іноземної мови
Михальчук Н.О., Хупавцева Н.О. Аргументативний дискурс як механізм оволодіння студентами іноземною мовою
Мудрик А.Б. Зміст професійної компетентності фахівця та психологічні особливості її формування у процесі вузівського навчання
Мушкевич М.І. Психологічний супровід сім'ї з проблемними дітьми
Ногачевська І.О. Інтерпретація художнього тексту як спосіб вдосконалення лінгвістичної освіти студента філолога
Остапйовський О.І. Взаємообумовленість професійної ідентичності та економічної свідомості студентської молоді
Пивоварчук Т.О. Модель комунікативних здібностей студента –філолога
Рудюк О.В. Феномен професійної ідентичності у детермінації переживання безробітними професійних криз
Самолюк А.В. Психологічне підґрунтя професійного становлення студентів-філологів
Созонюк О.С. Детермінанти розвитку психологічної культури майбутніх вчителів початкової школи
Співак Л.М., Піонтковська Д.В. Стан вивчення проблеми національної ідентичності студентської молоді у вітчізняній психолгічній науці
Сторож О.В. Типолгія творчої соціалізації особистості
Турчина Л.І. Психосоціальний аналіз професійного самовизначення обдарованої молоді
Федоренко Р.П. Диструктивний вплив алкоголезалежних сімей у становленні особистості сучасного студента
Філоненко М.М. Системний аналіз особистісного становлення майбутнього лікаря
Хлівна О.М. Психологічна специфіка формування професійно значущих якостей майбутнього медичного працівника у вищому навчальному закладі
Шевчук Ю. С. Подружня сумісність сучасних сімейних пар: теоретичний аспект
Шкарлатюк К.І. Завдання та методи тренінгу професійного самофутурування студентської молоді
Яцюк Н.О. Роль студентського самоврядування у професійному становленні майбутніх психологів
Ящук І.П. Формування соціальної компетентності молоді в умовах вищого навчального закладу

Доробки молодих науковців
Бельська І.В. Особливості розуміння гендерної ідентифікації у підлітковому віці
Богдюк М.О. Роль Інтернету у навчальній діяльності студентів
Бурко Л.В. Психологічні аспекти діяльності фармацевта
Вовкодавець А.В. Вплив рівня емоційної стійкості особистості студентів на результативність їх навчальної діяльності

Вознюк Ю.С., Психологічні механізми самоствердження юнаків
Волошин М.М., Назарець Л.М. Аналіз взаємозв'язку тривожності та навчальної успішності студентів
Герман І.П. Соціальний статус як чинник виникнення міжособистісних конфліктів у юнацькому віці
Дзюбак О.В., Назарець Л.М. Психологічний аналіз професійної самореалізації студентів
Клубок Ю.О. Самостійність як соціально-психологічний феномен
Корнійчук В.В. Розвиток міжособистісних відносин у молодшому шкільному віці
Кузьмік Т.О. Психологічні особливості ставлення жінок до своєї зовнішності
Курдибаха О. Особливості формування гендерної ідентичності підлітків у спілкуванні з однолітками
Луцик Г.О. Особливості підготовки майбутніх психологів до роботи з неповнолітніми правопорушниками
Мазурець В.Ю. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у підлітків
Марчук В.С. Психологічні особливості життєвих домагань майбутніх психологів
Мороз Т.Т. Причини виникнення і перспективи попередження підліткової важковиховуваності
Навозняк Л.Л. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів засобами фольклору
Нестерук Л.В. Взаємозв'язок статусних характеристик підлітків та їх схильності до узалежнень
Окач В.М. Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків
Петренко С.В., Шахрайчук М.Й. Автоматична інформаційна система управління навчальним процесом і розвиток професійної компетентності магістрантів
Родзяк М.М. Психологічний аналіз емоційних переживань вагітних жінок
Солтис Г.М. Психологічні особливості мотивації студентів до навчальної діяльності
Талайчук Т.М. Психологічні особливості впливу реклами на свідомість людини
Усик В.С. Вплив партнетських пологів на особливості психологічного клімату сім'ї
Целюк Л.Т. Когнітивно-стильові особливості розуміння тексту студентами – філологами
Яблонська М.М. Сучасна реклама та її вплив на розвиток учнів початкової школи
Відомості про авторів