

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«ПСИХОЛОГІЯ: ПРОБЛЕМИ
ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ»**
(24-25 жовтня 2014 року)

УДК 159.9(063)
ББК 88.0я43
П 86

Психологія: проблеми практичного застосування. Матеріали П 86 міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-25 жовтня 2014 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2013. – 112 с.
ISBN 978-617-7041-74-6

У збірнику представлені матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Психологія: проблеми практичного застосування». Розглядаються загальні питання психології, історії психології, соціальної психології, психології соціальної роботи, педагогічної та вікової психології, організаційної психології та інші.

Збірник призначено для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться психологічними науками, а також для широкого кола читачів.

УДК 159.9(063)
ББК 88.0я43

ISBN 978-617-7041-74-6

© Колектив авторів, 2014
© Видавничий дім «Гельветика», 2014

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Авдєєнко В.В.	
ПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ПО ВИЯВЛЕННЮ РІВНЯ ОБДАРОВАНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	5
Алексєєва Ю.А.	
ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА ВІРИ	9
Боличева О.В.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ЗНАНЬ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ	13
Дмитренко В.С., Бунас А.А.	
ЧУВСТВО СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	18
Лазуренко О.О.	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	21
Маричева А.В.	
ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДОВ ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА В ПСИХОТЕРАПИИ	25
Ткешелашвілі Н.О., Коваленко В.В.	
ЗВ'ЯЗОК ФЕМІНІННОСТІ/МАСКУЛІННОСТІ З ЦІННІСНИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ СПОРТСМЕНІВ	29
Щеглов М.А.	
ТИПОЛОГІЯ ПРОЦЕСА ІНДИВІДУАЦІЇ	34

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Кравченко В.Ю.	
ДОВІРА У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ	38
Лісова Л.І., Коваленко В.В.	
ХАРАКТЕР ЗВ'ЯЗКУ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ З ВИБОРОМ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСТЮ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЗРІЛОСТІ	42
Мацвейко Т.В., Кубриченко Т.В.	
ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ САМОТНІХ ЖІНОК	47
Раєвська Я.М.	
СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА ЯК ЗАСІБ ДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ І ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ	52
Фоменко Ю.С., Коваленко В.В.	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАГНЕННЯ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЧОЛОВІКА ТА ДРУЖИНИ	56

Худякова В.І. СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ	61
---	----

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Забігайло Т.В. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТАНУ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	66
Літвішко Ю.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СТИЛЯ ВИХОВАННЯ У СІМ'ї	70
Ломакін Г.І. НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕБІГУ ЖИТТЄВИХ І ВІКОВИХ КРИЗ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ	74
Мартинюк А.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	79
Повалій Л.В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН.....	83
Поліщук Ю.Б. ДЕФІЦИТАРНИЙ ТА ПРОФІЦИТАРНИЙ ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	87
Сущинська Т.С. РОЗВИТОК ВИРАЗНИХ РУХІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	90
Хомутинікова Н.Н. ДО ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	94

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Вознюк А.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ.....	99
Михальченко Н.В. КАТЕГОРІЯ «СТАВЛЕННЯ» В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МЕНЕДЖЕРА	102
Сняданко І.І. ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	107

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Авдєєнко В.В.

студентка,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

ПСИХОДІАГНОСТИЧНА РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ПО ВИЯВЛЕННЮ РІВНЯ ОБДАРОВАНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному суспільстві найбільш важливішими виступає проблематика не тільки наукового підґрунтя обдарованості, а й трактування її реальних життєвих проявів, способів виявлення, розвитку та соціальної реалізації. Піклуючись про обдарованих дітей сьогодні – ми турбуємось про розвиток науки, культури і соціального життя завтра. На сьогоднішній день ми вже маємо достатню кількість психодіагностичних методів для визначення таких дітей та вивчення їх психологічних особливостей. Нині інтенсивно розробляються програми підтримки обдарованих дітей та допомоги їм у реалізації своїх здібностей.

Нині обдарованість визначається як здібність до видатних досягнень не тільки в академічній, а й у будь-якій соціально-значущій сфері діяльності людини. Феномен обдарованості ми можемо розглядати не лише як кінцевий продукт досягнення, а й як можливість самого процесу досягнення мети. Головна ідея полягає у тому, що необхідно звертати увагу на ті здібності, які вже виявилися, і на ті, які можуть ще можуть проявитися. Обдарованість як загальна характеристика сфери здібностей вимагає комплексного вивчення психофізіологічного, диференціально-психологічного та соціально-психологічного розвитку. Молодший шкільний вік (6-7 – 10-11 років) – період становлення здібностей, особистості і бурхливих інтегративних процесів в психіці. Рівень і широта інтеграції характеризують формування та зрілість обдарованості. Їх інтенсивність або, навпаки, зупинка визначають динаміку розвитку обдарованості [2, с. 34].

На сьогоднішній день проблема виявлення обдарованих особистостей досягла найвищої точки своєї актуальності. Це, насамперед, пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення і діагностика обдарованих і талановитих дітей є одним з головних завдань удосконалення системи освіти.

Експериментальне дослідження по виявленню рівня та спрямованості обдарованості дітей було проведене на базі Мелітопольської загальноосвітньої школи I –III ступеня № 15. Кількість респондентів склала 24 особи віком від 8 до 10 років. Отримані результати дають нам можливість оцінити рівень обдарованості дітей, ступінь вираженості критеріїв дивергентного мислення, а також простежити гендерні відмінності.

Результати тесту Мака-Вільямса, Ненсі «Дивергентне творче мислення», які спрямовані на визначення рівня обдарованості представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Визначення рівня обдарованості дітей молодшого шкільного віку

Рівень обдарованості	Кількість респондентів	
	абсолютна	у %
Високий	5	21%
Середній	19	79%
Низький	0	0%

Високий рівень творчої обдарованості мають 21% респондентів, середній рівень – 79%, низький рівень не був виявлений у досліджуваної групи. Гендерне співвідношення прояву творчого потенціалу: у хлопців більшою мірою представлений високий творчий потенціал (56%), ніж у дівчат (44%).

З метою визначення ступеня вираженості критеріїв дивергентного мислення був проведений «Тест креативності» Мака-Вільямса, Ненсі [8, с. 37]. Основними критеріями цієї методики виступили: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість, деталізованість, назва. Результати проведеної методики представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Ступінь вираженості критеріїв дивергентного мислення

Критерії дивергентного мислення	Кількість респондентів	
	абсолютна	у %
Швидкість	10	34%
Розробленість та деталізованість	5	20%
Гнучкість	4	17%
Оригінальність	3	15%
Назва	2	14%

Критерій дивергентного мислення «швидкість» інтенсивно виражений у 34% учнів, критерій «розробленість та деталізованість» був виражений з середньою інтенсивністю у 20% дітей, показники «гнучкості» виявило 17% продіагностованих, «оригінальність» виявило 15% дітей, найменшу кількість виявив критерій «оригінальності» назви отриманого продукту діяльності (14%).

Наступним кроком діагностики обдарованості дітей молодшого шкільного віку виступило безпосереднє виявлення спрямованості обдарованості, виявлення певних схильностей та уподобань дитини до певної зі сфер діяльності. Для діагностики ми використали «Методику експертної оцінки загальної дитячої обдарованості» (Д. Хаан і М. Каффа в модифікації О.І. Савенкова) [8, с. 45]. Методика адресована батькам і педагогам. Основною метою даної методики виступає оцінка загальної обдарованості дитини та її схильностей до певного роду діяльності. Віковий діапазон, в якому вона може застосовуватись від 5 до 10 років.

Таблиця 3

Спрямованість обдарованості дітей молодшого шкільного віку

Вид обдарованості	у %
Спортивна обдарованість	25%
Художня обдарованість	20%
Артистична обдарованість	19%
Інтелектуальна обдарованість	10%
Технічна обдарованість	7%
Лідерська обдарованість	6%
Музична обдарованість	6%
Літературна обдарованість	4%
Наукова обдарованість	3%

Результати аналізу спрямованості обдарованості дітей молодшого шкільного віку дають можливість констатувати, що вид спортивної обдарованості представлений з переважною інтенсивністю (25%), з високими показниками виступила художня обдарованість (20%), середнім рівень була представлена артистична обдарованість (19%), інтелектуальна (10%), технічна (7%). Низький рівень обдарованості був виявлений у галузі лідерська обдарованість (6%), музична (6%), літературна обдарованість (4%) та наукова (3%).

У ході проведення діагностики дитячої обдарованості було виявлено тенденцію спрямованості дітей молодшого шкільного віку до творчої та креативної діяльності, де вони з успіхом можуть реалізувати свій потенціал. Обдарована дитина на відміну від обдарованого дорослого – це ще не сформована людина, її майбутнє поки не визначено. Слід пам'ятати, що по відношенню до будь-яких дітей, а тим більше до обдарованих, недоречні як непомірне захоплення, так і прояви дуже критичного, недовірливого ставлення. В обдарованій дитині слід виховувати прагнення до цілеспрямованої діяльності з метою її осмислення та прогнозування майбутніх досягнень. Найоптимальнішим способом виховання обдарованих дітей є звернення до них без зайвої афектації. Головним завданням психологів виступає формування в обдарованих дітей прагнення до подальшого самовизначення і розвитку. Психологічна підтримка таких дітей ведеться у напрямку стимулювання почуття самостійності, прагнення відступити від загальноприйнятого шаблону, але при цьому не заохочувати до прагнення повернути до себе загальну увагу. Лише уважне і чуйне ставлення психолога до всіх проявів творчості сприятиме подальшому розвитку дитини. Обдарована дитина має право розраховувати на те, що її здібності знайдуть розуміння і підтримку батьків у пошуку найкращого їх застосування не лише у власних, а й у суспільно значущих цілях.. Об'єднавши спільні зусилля та професійний досвід педагогів, психологів, а також залучення батьків до спільної діяльності батьків може допомогти розвинути обдаровану особистість.

Список використаних джерел:

1. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л.Н Азарова. // Журнал практического психолога. – 2006. – № 4.– С. 39-50.
2. Акимов И.Т., Клименко В.О. О природе таланта / И. Акимов, В. Клименко. – М.: Старая Москва, 2000. – 326 с.

3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд – М.: Психология мышления, 2003. – 620 с.
4. Дружинин В.Н. Ситуационный подход к психологической диагностике способностей // Психологический журнал – 2001. – № 2.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – П.: 2009. – 820 с.
6. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда / В.В. Клименко – Х.: Кристалл, 2004. – 556 с.
7. Леднева С. Диагностика и развитие детской одаренности педагогом / С. Леднева // Дошкольное воспитание. – 2007. – №5. – С. 50-54
8. Лейтес Н.С. Бывают выдающиеся дети / Н.С. Лейтес. – М.: Семья и школа, 2000. – №3. – С. 49-60.
9. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 29-33.

Алексеева Ю.А.

докторант,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ОНТОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА ВІРИ

Онтологія віри являє собою внутрішню суть духовного пізнання. Згідно із цією позицією феноменологія віри покликана показати онтологічне коріння, витоки віри у свідомості людини, сутність віри і тих особистісних та соціокультурних механізмів, які нерозривно пов'язані з нею. Звідси дослідження віри в онтологічному аспекті пов'язане з найбільш глибокими основами людського існування, а через особистість – і з соціумом. Віра, що має соціально-онтологічну природу, пов'язана зі знаходженням людиною смислу, усвідомленням свого призначення на особистісному та культурному рівні.

Питання віри в онтологічному аспекті розглядалися переважно в працях представників західної екзистенціальної філософії – К. Ясперса, Б. Рассела, М. Бубера, П. Тілліха, К. Ранера та ін.

У праці «Філософська віра» К. Ясперс зазначив, що віра відрізняється від знання, і намагався розглядати ці питання з погляду співвідношення раціонального та ірраціонального. Він підкреслював, що вірою не може бути тільки негативне, ірраціональне «занурення в морок того, що суперечить розуму і позбавлене закону». І в той же

час стверджував, що ознакою філософської віри мислячого людини є те, що вона існує лише в союзі зі знанням. Він виділяв суб'єктивні та об'єктивні сторони віри, що утворюють її ціле: «Віра є ні об'єкт, ні суб'єкт, але обидва вони в єдиному, яке в поділі на суб'єкт і об'єкт становить явище» [9, с. 253]. Зазначаючи, що суб'єкт і об'єкт є умовою цілісності існування віри, К. Ясперс також підкреслював, що саме в цьому полягають труднощі розуміння її феномену [9].

Б. Рассел, британський філософ, у своїй позитивістській концепції, з одного боку, підкреслював гносеологічний характер віри, яка, на його думку, є посередником між образом, ідеєю та зовнішнім світом, з іншого – стверджував, що віра виступає як суб'єктивно-психологічна основа поведінки людини. У розвитку віри він виділяв кілька стадій. У ранній стадії розвитку людини, у період дитячого віку, віра має доінтелектуальний характер і виявляється в дії або поведінці. На пізній стадії, в періоді дорослості, віра стає більш статичним станом і результатом продуктів мислення, уяви й почуттів, які впливають на формування різних видів віри, пов'язаних зі сприйняттям, спогадами, очікуваннями. Таким чином, Б. Рассел дійшов висновку, що віра є широким родовим терміном [7].

Головною властивістю віри, на думку філософа, є істинність, яка полягає в певних відносинах між вірою і фактами, що не збігаються з тим, що стверджує віра. На підставі цих співвідношень Б. Рассел виділяв віру істинну і хибну, різниця між якими полягає в тому, що у випадку істинної віри існують факти, до яких вона має певне відношення, а у випадку хибної – вони не виявляються або не видні. Крім того, Б. Рассел зазначав, що віра поєднана з почуттями схвалення або несхвалення (іншими словами – визнання або невизнання), тому в разі схвалення віру можна вважати «істинною», у разі несхвалення – «хибною» [7].

М. Бубер, філософ-екзистенціаліст, у своїй роботі «Два образи віри», розуміючи, що існує безліч змістів віри, виділяв дві її форми, що проявляються в поведінці та спілкуванні. Одна з них проявляється у вигляді довіри, друга виражається в тому, що людина, як і в першому випадку, без достатньої підстави визнає істинність чогонебудь. В основі тієї й іншої форми, вважав М. Бубер, лежить не дефіцит інтелектуальних здібностей людини, а ставлення до іншої людини або змісту того, що визнається істинним [1].

Стосовно питання природи релігійної віри М. Бубер також виділяв два образи віри. В одному випадку, зазначав він, людина

«перебуває у» відношенні віри, в іншому – вона «звернена до» відношення віри. У першому випадку, продовжує філософ, людина є членом громади, союз із якою є для неї безумовним. У другому випадку людина виступає в ролі індивіда, що став одинаком, і громада тут виникає як об'єднання залучених одинаків [1].

П. Тілліх, німецький філософ і теолог, розглядав віру як центральний феномен у житті особистості й визначав її як стан граничного інтересу людини. Він стверджував, що у двадцятому столітті й навіть раніше на зміну класичним формам релігії прийшли так звані квазірелігії, в основі яких теж знаходиться віра, яку він визначав як стан захопленості граничним інтересом, що містить у собі відповідь на запитання про смисл життя. Сильний емоційний стан, що супроводжує «граничний інтерес», змушує людину прагнути до тих об'єктів, які у свідомості людей можуть перетворюватися на якогось бога. Цей процес, згідно з П. Тілліхом, спричиняє виникнення квазірелігій, які в сучасній ідеології можуть набувати націоналістичної, соціалістичної та ліберально-гуманістичної форми. Звідси квазірелігію П. Тілліх визначає як «ідолопоклонську» віру, тобто звернене до «хибних граничностей». Таким чином, на думку П. Тілліха, віра як стан граничного інтересу суб'єктивно та об'єктивно має безліч релігійних форм [8].

П. Тілліх зауважує, що динаміка віри супроводжується внутрішніми суперечностями та конфліктами її змісту, зумовленими двома елементами: впевненістю з приводу свого власного буття, переживанням того, що людина віднесена до чогось граничного та безумовного, і сумнівом, який може завдати руйнівного впливу на віру, хоча віра неможлива без сумніву. Погляди П. Тілліха, таким чином, відображають головне: віра є інтегруючою силою, здатною об'єднувати безліч елементів суспільної свідомості та особистості, створювати умови для їх розвитку або деструкції в ідеології та ціннісній сфері індивідуальної свідомості. Зважаючи на контекст різних висловлювань вченого про віру, під граничним інтересом, зміст якого видасться дещо розмитим, слід розуміти афективно заряджені концептуальні атитюди, що домінують у свідомості суспільства та колективного несвідомого і властиві кожній культурі [8].

Онтологію віри через надприродний екзистенціал і трансцендентальний досвід прагнув розкрити теолог К. Ранер. Символом віри, на думку вченого, є сповідь [6].

Американський протестантський теолог Х.Р. Нібур зазначав, що віра – це «особистісна позиція й відповідні їй дії, пов'язані з довірою стосовно певних сутностей і вірністю їм як джерелам цінності та об'єктам відданості. Ця особистісна позиція є амбівалентною: в неї включене співвіднесення як із цінністю, що привласнюється самому суб'єктові, так і з цінністю того, на що суб'єкт орієнтований. З одного боку, це довіра до того, що надає цінності самому суб'єкту; з іншого – відданість тому, що є цінним для суб'єкта. В цій активній вірі відданий суб'єкт упорядковує свої дії й прагне впорядкувати власний світ» [3, с. 232]. Узагальнивши свої погляди на віру, вчений стверджує, що віра – складний особистісний і суспільний комплекс явищ і дій. Специфічним моментом у цьому комплексі є залежність особистості від ціннісних центрів, з яких вона черпає власну цінність і заради яких живе [3].

У сучасній вітчизняній філософії віра також є предметом аналізу з позиції онтологічного підходу для різних дослідників (Р.К. Омельчук, С.А. Ніжніков, О.В. Івановська та ін.).

Російський філософ Р.К. Омельчук провівши онтологічне дослідження віри в контексті буттєво-ціннісного підходу, дійшов висновку, що віра має соціально-онтологічну природу і пов'язана з винайденням людиною смислу, усвідомленням свого призначення на особистісному та соціальному рівні [5].

Інший вчений, С.А. Ніжніков, у своїй роботі «Метафізика віри у російській філософії», зазначає, що віра орієнтує людину на самопізнання. Феномен віри осмислюється нею як духовний акт, що може бути й має бути підданий філософській рефлексії [4].

Дослідження віри як феномену культури, проведене О.В. Івановською, дозволило вченій зробити кілька узагальнень. На її думку, віра є інтегративною характеристикою особистості, що заснована на її світоглядній позиції й визначає її моральні уподобання та ціннісні орієнтації. Віра виступає найважливішим механізмом індивідуального самовизначення людини в процесі її становлення. Будучи феноменом людської духовності, віра посідає центральне місце в системі ціннісних орієнтацій людини і виступає як основне джерело смислотворчості особистості [2].

Аналіз наукових робіт філософів дозволив нам зробити висновок про те, що у рамках онтологічного підходу віра розглядається як внутрішня характеристика людського буття, виражена в стійкому

ціннісному ставленні до істини, що сприяє становленню особистісної індивідуальності.

Список використаних джерел:

1. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 592 с.
2. Ивановская О. В. Гуманизирующая роль веры в пространстве культуры / О.В. Ивановская. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011. – 261 с.
3. Нибур Х.Р. Радикальный монотеизм и западная культура / Х. Р. Нибур // Христос и культура [Текст]. – М. : Юрист, 1996. – 574 с.
4. Нижников С.А. Метафизика веры в русской философии: Монография / С.А. Нижников. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 313 с.
5. Омельчук Р.К. Онтология веры / Р.К. Омельчук. – М.: Изд-во: «РОССПЭН», 2011. – 280 с.
6. Ранер К. Основание веры. Введение в христианское богословие / К. Ранер. – М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. – 662 с.
7. Рассел Б. Человеческое познание: его сфера и границы. / Б. Рассел. – М.: ТЕРРА – Кн. клуб: Республика, 2000. – 388 с.
8. Тиллих П. Избранное: Теология культуры / П. Тиллих. – М.: Юрист, 1995. – 479 с.
9. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 572 с.

Боличева О.В.

викладач,

Національний університет фізичного виховання і спорту України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ЗНАНЬ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ УМОВАХ

Персоніфікована професійна освіта в сучасних умовах набуває великого значення для соціалізації особистості. Вона розглядається як безперервний інтегрований педагогічний процес, що спирається на певні принципи змістовно-сислової та організаційної побудови. Певний акцент надається персоніфікації професійних знань, який ми визначаємо, як процес змінювання системи *професійних* знань особистості; засвоєння та висвоєння знань в *професійній* діяльності;

організації знань та керування власною системою знань в *професійній* діяльності.

Принципами персоніфікації професійних знань можна визначити:

1. Сміслоорієнтацію – усвідомлення та конструювання учасниками психолого-педагогічної взаємодії смислів навчання та сполучення цих смислів із системними та взагалі пізнавальною діяльністю; особистісне занурення у певною галузь знань відповідно до смислів діяльності.

2. Суб'єктності в персоніфікованій взаємодії, як реалізації гуманістичної спрямованості навчальної та професійної діяльності.

3. Культивування і фасилітації індивідуального професійного пізнавального інтересу, як екологічного мотивуючого компоненту навчальної та професійної діяльності та взаємодії.

4. Доступності актуальної інформації про об'єкти вивчення та їх системні взаємозв'язки та властивості; доступності набуття досвіду та інформації в практичних умовах психолого-педагогічної діяльності.

5. Діалогічності та відкритості – як реалізація сучасних технологій навчання, наприклад, технологій «відкритого простору», супроводжуючих, екофасилітативних технологій та інших.

6. Екологічності – сприяння природним процесам пізнання, навчання, вчення традиційними та новітніми засобами організації психолого-педагогічної взаємодії.

7. Профіцитарності (П. Лушин) – ствердження наявного достатнього досвіду особистості в певному контексті; дослідження та ствердження достатніх умов для набуття нових знань, професії та ідентичності. Схематично цей принцип можна відобразити так: «Проблемність (дефіцит, критичне бачення) – Надлишок – Профіцитарність». Профіцитарність виражається ще й як ствердження достатнього наявного теоретичного досвіду, який реалізується в рамках наукового пізнання (як накопичене теоретичне підґрунтя класиків науки, наявність доступу до цих ресурсів тощо).

8. Надлишку – виходу за рамки, творчості, надситуативної активності, «надлишку бачення»; а також новоутворенням під час встановлення персоніфікуючих професійних психологічних зв'язків у суспільній діяльності; врахування та використання надлишку насиченості інформативного та «знанієвого» середовища, продуктів, організаційних форм пізнавальної (в складі навчальної, трудової, творчої, комунікативної та ін.) діяльності, надлишку можливостей

для конструювання особистісних смислів та стратегій пізнавальної, навчальної, професійної діяльності та життєдіяльності.

9. Проблемності – використання «вузьких місць», проблем та криз, а також зниження активності як прояву критичного мислення; діагностики розвитку і нових можливостей застосування психологічних особистісних та групових ресурсів.

10. Доцільності – на знанієвому рівні та на інтуїтивному підсвідомому рівні «відчуття правильності» [П. Лушин], як витоку розвитку рефлексивності студента-психолога.

11. Відповідальності – як прояву авторства та уособлення (представництва) певної системи знань та професійного середовища кожним індивідом; та як прояву експертності – певного ситуативного чи контекстного «авторитаризму» (наприклад, впевненість у вираженні власної професійної чи особистісної позиції).

12. Голографічності знань (багатозначності та багатозначимості) – врахування проявів полісуб'єктності, різномайття інтерпретацій, «картин світу» тощо; трансформація смислів в залежності від контекстів та цілей.

13. Процесуальності (непостійності, змінення) – врахування змінності та незворотності психологічних новоутворень, періодичної хаотичності та суперечливості перебігу психологічних процесів.

14. Системності – врахування системних факторів від суто особистісних до приналежності певним спільнотам.

15. Неекспертності (П. Лушин) в ситуаціях надлишку неструктурованої інформації чи «надлишку бачення», як відмова від авторитарних способів контролю та управління ситуаціями.

16. Принцип «участі» – ступінь, міра присутності, вираженості, заангажованості, взаємовпливу в професійній, навчальній сфері та певному соціальному середовищі (дотримання певних правил, культурних та професійних традицій, ритуалів, застосування професійної мови, імідж). Цей принцип реалізується як на рівні так званої «участі» та небайдужості до самого себе, так і на інших системних рівнях та сполучається з принципом відповідальності та іншими означеними принципами.

17. Принцип згоди перш ніж конфронтації – чемного відношення до позицій та диспозицій учасників комунікацій та співдіяльності, системних факторів в цілому, узгодження відправних підстав суспільної взаємодії.

18. Принцип критичності в ситуаціях визначення та ідентифікації нового, невідомого.

Завдяки означеним принципам відбувається персоніфікація професійних знань всіх учасників психолого-педагогічної взаємодії. Цей процес характеризується циркуляцією «живих знань» в результаті суспільної діяльності всіх учасників психолого-педагогічного процесу та асоціюється з передачею майстерності. Майстер тут персоніфікує своєю особистістю професію та взаємодіє на цих підставах зі студентами та молодими спеціалістами, які в свою чергу персоніфікують потенції власного сприйняття професійного досвіду, світосприйняття та світогляду.

Принципи побудови змістовно-сміслового контексту персоніфікованої взаємодії може включати наступні елементи:

- аналіз основ світосприйняття, цінностей та значущих установок особистості як учасника допомагаючої комунікації, принципів і підходів до їх організації;

- визначення системи вірувань особистості – суб'єкта персоніфікованої взаємодії та з'ясування зв'язків та розбіжностей учасників навчального процесу;

- вивчення проблематики психолого-педагогічних пошуків та творчого опанування, динаміки змінювання їх змісту по різних підставам (об'єкту, предмету, задачам, способу тощо) індивідуально та групою;

- виділення специфічних якостей і форм психолого-педагогічного суспільного дослідження в «проблемно-орієнтованих групах» [П. Лушин] в контексті надання допомоги у вирішенні проблемної чи кризової ситуації, їх ситуативна дифференціація, ідентифікація та класифікація;

- аналіз ефективності застосування та співвідношення застосованих методів, дій, способів психолого-педагогічного пізнання, тенденцій їх еволюції (розвитку та зміни) в контексті вирішення проблемної ситуації самостійно та в ситуації надання допомоги на груповому рівні;

- дослідження когнітивної підсистеми суб'єктів персоніфікованої взаємодії та колективного суб'єкту;

- дослідження застосованих аналітичних та емпіричних пізнавальних засобів, визначення їх цінності та результативності;

- відображення особливостей й тенденцій розвитку/зміни особистості як відкритої динамічної системи, що самоорганізується; а

також способів вирішення проблемних ситуацій в різні життєві періоди;

- визначення специфічних об'єктивних, суб'єктивних, середовищних умов і факторів організації заходів, що можуть здійснювати вплив на зміст, динаміку і результати діяльності з приводу вирішення проблеми;

- формулювання закономірностей, підстав та прогнозів розвитку особистості – учасника персоніфікованої взаємодії, перспектив, оптимальних напрямків еволюції, екологічність відносно найближчого середовища тощо.

Список використаних джерел:

1. Боличева О.В. Персоніфікований підхід до навчальної діяльності при підготовці практичного психолога / О.В. Боличева // Сучасні проблеми підготовки фахівців до соціальної і культурної діяльності: матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. 14 квітня 2011 р., м. Київ, КІСКЗ. – К., 2011. – С. 17-19.

2. Боличева О.В. Проблематика досліджень феномена персоніфікації в освітньому процесі / О.В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. праць. – К., 2010. – Ч. 2. – С. 27-32 .

3. Живая книга. Личные алгоритмы экофасилитации. [Текст]. Т. 1 / [Антонова Е.В., Большева Е.В., Бричник В. А. и др.]: под ред. П.В. Лушина, Я.В. Сухенко. – К., 2012. – 204 с.

4. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / П.В. Лушин. – К., 2013. – 296 с. – (Серия «Живая книга»; Т. 2).

5. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.

Дмитренко В.С.

студентка;

Бунас А.А.

преподаватель,

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

ЧУВСТВО СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Современный этап развития психологической науки характеризуется повышенным интересом к изучению и исследованию личностных феноменов, сложных для анализа, однако составляющих значительную часть субъективно переживаемой человеком жизни: «счастье» (М. Аргайл), «ложь» (В.В. Знаков), «надежда» (К.А. Муздыбаев), «доверие» (Т.П. Скрипкина), «зависть» (К.А. Муздыбаев), «смысл» (Д.А. Леонтьев), «мораль» (В.А. Петровский, А.А. Хвастов, Е.А. Булгакова), «нравственность» (В.В. Давыдов, А.В. Брушлинский) и другие [2]. Данное научное сообщение посвящено теоретическому описанию феномена, получившего название «чувство собственного достоинства». Актуальность изучения данной общепсихологической категории обусловлена современными требованиями к личности в решении проблем ее экзистенциального самоопределения, а также потребностью формирования у людей нового мировоззрения и мироощущения в период острых общественных перемен.

Чувство собственного достоинства выступает как проявление морального самосознания (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л. Кольберг), как сложное структурированное многоуровневое образование самонаблюдения (Л.Н. Куликова), как форма восприятия внутреннего мира, содержания своих психических процессов, переживаний и проявления личностных качеств (Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова) [2; 8]. По мнению И.С. Кона, А.Б. Орлова, В.В. Столина личностное достоинство является определенной формой убежденности в импонировании другим людям, уверенности в способности к определенному виду деятельности, моральной удовлетворенностью и сопряженными с этим положительными эмоциями от осознания собственной значимости [6].

Философский словарь и словарь по этике дают равнозначные определения достоинства личности: «*достоинство*» – понятие

морального сознания, выражающее представление о ценности всякого человека как нравственной личности, которую она приобретает и сохраняет в обществе. Категория достоинства – органическое единство социального и индивидуального [3].

В Древней Греции человеческое достоинство понималось как возвышение личности над обстоятельствами. Эпоха Возрождения отстаивала тезис, что каждая личность является микрокосмом, в котором находит отражение и выражение макрокосм (универсум). В Новое время за всеми формально признавалось право быть людьми и уважать себя [4].

В зарубежных работах И. Канта, А. Валлона, У. Джемса, А. Маслоу, Д. Мида, Э. Эриксона, Д. Ролза, достоинство рассматривается как производная абстрактного понятия «моральность», при этом не делается указание конкретных моральных качеств человека, которые определяют его общественное значение [5].

Определенные аспекты этого феномена находили свое отражение в исследованиях самосознания (И.И. Чеснокова, В.В. Столин), самоуважения, самооценки и Я-концепции (Т. Шибутани, В.Н. Куницына, А.А. Бодалев), характерологических особенностей (О.В. Якимович), саморегуляции морального поведения личности (С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, Б.С. Братусь и др.) [8; 1; 3]. Ряд отечественных ученых (А.Г. Асмолов, Е.И. Исаев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) рассматривают чувство собственно достоинство, как одно из важнейших, нравственных качество личности, интегративную человеческую реальность, высшую ценность личностного образования [2].

В Украине проблема достоинства личности рассматривается в философских, педагогических, психологических контекстах [7].

Чувство собственного достоинства – это самоощущение (и связанное с этим поведение) человека, высоко оценивающего свои социальные права и свою социальную ценность; это особый способ нравственного регулирования поведения в которой, на наш взгляд, можно включить следующие компоненты моральных качеств человека: самостоятельность; отзывчивость; честность; искренность; доброта; любознательность; позитивное мнение о себе; справедливость; взаимопонимание; сочувствие; чувство долга; уверенность; ответственность [5; 4].

Современное представление о функциях психики в контексте чувства собственного достоинства соответствует триединству в виде последовательности: познание – оценка – действие. Центральное место в этом процессе, по мнению Н.А. Батурина и В.П. Тугаринова, занимает оценка, она является базисом для развития нравственных, интеллектуальных, эмоциональных, морально-волевых, этических качества личности [6].

Отражением оценки других людей является самооценка как процесс и как результат. Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, стремлением найти своё место в жизни, а также включает осознание своих практических умений и навыков, собственных качеств личности и отдельных переживаний [1].

В структуре личности чувство собственного достоинства относится к системной ее особенности – самосознанию, в котором могут быть выделены собственно моральные качества, что образуют структуру морального сознания, морального отношения к самому себе и отношения со стороны общества.

Чувство собственного достоинства не дается человеку от рождения и напрямую не связано с результатами деятельности. Чаще ощущение собственного достоинства усваивается на основе копирования образцов со стороны окружающих или в результате обучения/воспитания со стороны родителей, которые приучают ребенка к соответствующему поведению [4].

Нами была сделана попытка теоретически обосновать чувство собственного достоинства как социально-психологического феномена, в результате чего можем сделать следующий вывод, что личное достоинство – это абсолютная ценность не только нашего биологического начала, требующего внешней свободы, но и нечто бесценное в нашем уникальном внутреннем, требующее свободы внутренней. Чувство собственного достоинства состоит в самоосознании и осознании права и обязанности его отстаивать.

Список использованных источников:

1. Бассин Ф.В. О «силе Я» и «психологической защите» // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: «БАХРА-М», 2000. – С. 3-13.
2. Зайцева Ю.Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен : автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психология / Зайцева Юлия Евгеньевна. – СПб, 2003. – 170 с.

3. Психология саморазвития / Под ред. Г.А. Цукермана, Б.М. Мастерова. – М.: «Интерпракс», 1995. – 286 с.
4. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара: «Бахрах-М», 2000. – С. 15-34.
5. Реан А.А. Психология изучения личности. – СПб.: Изд-во Михайлова, 1999, – С. 43-68.
6. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983. – 283 с.
7. Хвостов В.М. Этика человеческого достоинства. – М.: Совершенство, 1998. – 161 с.
8. Якоби М. Чувство собственного достоинства // Стыд и истоки самоуважения. – [Электронный ресурс] URL: http://страдис.рф/Articles/m.jakobi_chuvstvo_sobstvennogo_dostoinstva.pdf

Лазуренко О.О.

старший викладач,

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Загальновизнаним є той факт, що емоції включені до усіх психічних процесів і станів людини, вони супроводжують будь-які прояви її активності. Широкий спектр емоцій вказує на значні можливості емоційного чинника [4].

Вивчення емоційної компетентності є новим сегментом у дослідженні емоційної сфери особистості у сучасній психології. Доцільність аналізу даного феномену зумовлена значенням емоцій у житті та діяльності людини [7]. Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясищев, О.К. Тихомиров та ін. На тісний зв'язок мислення, інтелекту і емоційних процесів вказували і відомі психологи В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, Я. Рейковський. Деякі з них підкреслювали, що при всій важливості інтелектуального осягнення та освоєння світу саме емоції та почуття визначають головну лінію людської поведінки (В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, К. Ізард, О.М. Лук, П.В. Симонов та ін.).

Особливу увагу приділяли вихованню емоційної сфери видатні вчені-педагоги Я.А. Коменський, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоці, І.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський та інші.

Подальше дослідження емоцій активно розпочалось наприкінці минулого століття, коли з'явилися поняття «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність», які характеризують здібності до управління емоційними явищами та властивостями. Це сприяло інтенсивному зростанню кількості наукових публікацій, спрямованих на вивчення даних феноменів.

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників. Вперше цей термін почали використовувати на поч. 1990-х років. Американські психологи П. Селовей і Дж. Мейер застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. За Г.Бреславом [3], вчені наголошують, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється та опосередковується особистістю, що вказує на наявність деякого комплексу індивідуальних здібностей чи рис, що відповідає за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини. Цей комплекс вони визначили як «емоційний інтелект».

За іншими джерелами вперше про емоційний інтелект заговорив Рувен Бар-Он, визнаний експертом в галузі емоційного інтелекту ще у 1985 році. Він визначає емоційний інтелект як набір некогнітивних здібностей, компетенцій чи навичок, що впливають на здатність людини справлятися із викликами зовнішнього середовища.

Емоційний інтелект, за Г. Гарсковою, – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу [5, с. 687]. Згідно з дослідженнями у сфері розвитку емоційного інтелекту, він проявляється в діяльності через 15 компетенцій (професійно важливих якостей): самоповага; емоційна самоусвідомленість; асертивність; незалежність; самоактуалізація; емпатія; соціальна; міжособистісні відносини; стресовитривалість; контроль імпульсивності; реалістичність; гнучкість; вирішення проблем; оптимізм; щастя; показник загального рівня емоційного інтелекту [11].

Проте, найбільше розповсюдження даний феномен отримав лише у 1995 році завдяки доробкам Д. Гоулмена, який зробив поняття емоційного інтелекту загальноприйнятим. Саме він у книзі «Emotional Inteligence» на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ [8, с. 342]. І наряду із поняттям емоційного інтелекту почав використовувати поняття «емоційна компетентність». Згідно з його визначенням, емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших для самомотивації, для управління власними емоціями і в стосунках з іншими. На думку вченого, емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність – управління собою (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і соціальна компетентність – встановлення взаємостосунків (емпатія та соціальні навички).

Пізніше поняття «емоційна компетентність» стало використовуватись у психології завдяки публікаціям таких зарубіжних дослідників, як К. Саарні, М. Райнольдс, І. Андрєєва, Е. Яковлева та ін. [1; 2; 9].

Серед дослідників емоційної компетентності немає однозначної думки щодо визначення цього поняття, його змісту, структури, а також чинників, що визначають її розвиток. Різняться і погляди науковців щодо природи даного феномену.

Енциклопедичне визначення емоційної компетентності можна сформулювати як поінформованість в емоційній сфері особистості, як «обізнаність в емоційному світі власному та інших». Тобто, рівень емоційної компетентності може свідчити про цілісність емоційного життя.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з поняттями «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність», зокрема такі: «емоційна розумність» (Е.Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О.І. Власова), «емоційне мислення» (О.К. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість», «емоційна культура», «емоційна зрілість».

Транзактний аналітик К. Стайнер запропонував концепцію «емоційної грамотності», яку він пов'язує з системою здібностей і життєвих умінь, передусім здатності розуміти власні емоції, слухати

інших та співчувати їхнім емоціям, продуктивно висловлювати їх [14, с. 100-103].

Культуру емоцій розглядає вітчизняний психолог В. Семиченко і виділяє такі її ознаки, як: доцільність прояву емоцій, тобто певне функціональне призначення; доречність, тобто відповідність емоції ситуації в цілому, враховуючи соціальне оточення; помірність, природність та відповідність прийнятим нормам [12, с. 26]. На думку ряду авторів (Поліщук В.М., Рибалка В.В., Санникова О.П.) емоційна культура визначається умінням індивіда сприймати та емоційно відчувати навколишній світ.

Проблема емоційної зрілості особистості розглядалася у вітчизняній і зарубіжній психології та психотерапії (О.Я. Чебикін, О.С. Алборова, Д. Абрахамсен, Дж. Майер та ін.). В цілому емоційна зрілість розглядається як інтегрована якість особистості, яка відображає оптимальний розвиток емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних і внутрішньоособистісних умовах; характеризується переважанням позитивного знаку емоційної активності й реактивності людини при взаємодії з внутрішнім і зовнішнім світом. Вона є необхідним компонентом побудови успішної професійної діяльності, гармонійних міжособистісних стосунків, досягнення цілісності особистості, підтримки психічного й фізичного здоров'я.

Таким чином, емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї інформації; вона збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою успішності людини у всіх сферах життя, відображає емоційну зрілість особистості, об'єднуючи в собі емоційні, інтелектуальні і регулятивні складові психіки. В цілому, порушена проблема, незважаючи на її величезну значущість, поки що залишається недостатньо дослідженою у теоретичному плані і потребує подальшого наукового вивчення та обґрунтування.

Список використаних джерел:

1. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: теория и практика. Материалы Международной науч.-практ.конф. – Минск, 2003. – С. 166-168.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С.78-86.

3. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М., 2007. – 544 с.
4. Изард К. Эмоции человека/К. Изард. – М., 1980. – 440 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2002. – 752 с.
6. Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия// Вестник КАСУ. – Выпуск: Образовательные технологии. – №1. – 2006. – С. 130-134.
7. Лазуренко О.О. Емоції і їх значення в життєдіяльності людини. – К., 1997. – 60 с.
8. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. 2 изд.-М.: Смысл; Per Se, 2000. – 549 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
10. Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология: журнал № 8 (68), 2008. – 54 с.
11. Програма семінару «Тренінг EQ» Університету економіки і права «Крок» (WWW документ). URL [http:// www.kadry.itop.net](http://www.kadry.itop.net).
12. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу: навч-метод.посібник. – Хмельницький, 2001. – 254 с.
13. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности // Персонал, № 5, 2000. – 243 с.
14. Bar-On R. Emotional intelligence / Emotional quotient inventory. – Toronto, 1997.
15. Goleman D. Emotional intelligence. – New York, 1995. – 352 p.
16. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional Intellegence // Intelligence. – V.17. – №4. – P.433-442.

Маричева А.В.

*кандидат психологических наук, доцент,
Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского*

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДОВ
ГЛУБИННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СУБЪЕКТА В ПСИХОТЕРАПИИ**

Глубинно-ориентированная психотерапия основывается на анализе субъективной картины мира, представляя собой науку о субъективном и субъектном в человеческом существе. Психотерапевтическая теория

и практика через анализ субъективных репрезентаций внутреннего мира человека как личности и индивидуальности находит основу реализации его самотождественности и аутентичности в форме специфической психологической структуры субъектности последнего [4]. В последние десятилетия в рамках отечественной Украинской психологической науки активно развивается субъектный подход, методологическую ценность которого для психотерапевтической практики трудно переоценить.

Проблема субъекта неоднократно поднималась в работах классических (Гераклит, Демокрит, Сократ, Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза, У. Вольтер, Ж.Ж. Руссо, И. Кант, И.-Г. Фихте, Г.В.Ф. Гегель, Ф. Ницше, К. Маркс, М. Хайдеггер) и современных мыслителей [3]. Рассмотрению сознательных и бессознательных аспектов формирования, развития и функционирования субъектности посвящены многие научные психологические монографии и статьи (Н.С. Автономова, С.Д. Максименко, В.А. Татенко, Н.Ф. Калина, З.С. Карпенко) [2]. Бессознательные механизмы функционирования субъекта и места и роли языка в данном функционировании представлены в работах зарубежных глубинных психологов, разнообразных направлений данной парадигмы (Л. Бинсвангер, Ж. Делез, Ю. Кристева, М. Кляйн, Ж. Лакан, Г.С. Салливан, З. Фрейд, А. Фрейд, К.Г. Юнг) [4]. О психологических и лингвистических методах исследования внутреннего опыта субъекта, задействованного в построении субъективной картины мира, писали как отечественные, так и зарубежные психолингвисты, лингвисты и семиотики (К. Шеннон, Ч. Осгуд, Дж. Миллер, Н. Хомский, А.С. Лурия, А.А. Леонтьев, В.И. Батов, Ю.А. Сорокин, Т.Н. Ушакова) [4].

Однако, несмотря на относительную проработанность отдельных аспектов проблемы функционирования субъекта и его субъектности, способов психотерапевтической коррекции нарушений в формировании и функционировании субъекта и его субъектности в современной Украине очень мало. Также, отсутствуют комплексные исследования взаимосвязи механизмов семиозиса (процесса смысло- и знако-порождения) у субъекта, бессознательных механизмов функционирования человека как субъекта и формирования специфических черт его субъектности.

Мы провели комплексное психологическое исследование того, каким образом влияют бессознательные механизмы функционирования субъекта на формирование типологических

особенностей его субъектности и на реализацию субъектной активности личности, и какой в этом влиянии вклад психолингвистических особенностей его бессознательного семиозиса, которые необходимо учитывать в психотерапевтическом процессе. Такое исследование взаимосвязи использования субъектом языковых средств артикуляции своего внутреннего опыта и особенностей функционирования бессознательных механизмов обладает неоспоримой актуальностью, так как позволяет более качественно прогнозировать результаты психотерапевтической помощи и управлять ходом психотерапевтического процесса.

Это отразилось в создании психодиагностического аппарата, разработка и апробация которого позволила вывести психологическое исследование глубинных оснований функционирования субъекта в психотерапии на более высокий уровень верификации психологического знания о глубинных основаниях личности, субъектности и индивидуальности. Разработанный психодиагностический и психотерапевтический аппарат позволяет верифицировать адекватность и эффективность применяемых психотерапевтических процедур и техник целям психотерапии.

Для эмпирического подтверждения эффективности разработанного нами диагностико-терапевтического комплекса психолингвистического анализа функционирования субъекта в психотерапии мы провели терапевтическую работу с 50 анализантами, длительность работы с каждым определялась индивидуально на основании выраженности невротической симптоматики и тяжести нарушения, лежащего в ее основе, и составила от трех до восемнадцати месяцев в среднем.

На первой и завершающей терапевтической сессии проводился психодиагностический срез при помощи специально разработанной методики спектра металогичности дискурса. Это позволило в дальнейшем определить факт наличия либо отсутствия изменений уровня развития спектра металогичности дискурса субъекта как количественно, так и качественно (имеется ввиду показатель выраженности допущения использования в речи определенного вида лингвистического тропа, соответствующего дисфункциональной либо компенсаторной работе определенного бессознательного защитного механизма).

Семантический интеграл «Спектр металоличности дискурса субъекта» (СМД) представляет собой проективный тест, содержащий в себе 22 вербальных конструкта, описывающие одно и то же явление, о котором можно было бы сказать различными способами, не меняя сути определения явления. Вербальные конструкции, созданные посредством двадцати лингвистических тропов и их сочетаний, соответствующих двадцати двум механизмам психологической защиты, были организованы в методику, в которой предлагается оценить соответствие стилю вербальных выражений, употребляемых субъектом в повседневной речи.

Мы увидели, что срез на заключительной сессии показывает увеличение спектра металоличности дискурса анализантов. Значения Т-критерия Вилкоксона, подтверждающие статистическую достоверность изменения показателей спектра металоличности дискурса, представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

Значения Т-критерия Вилкоксона, подтверждающие статистическую достоверность изменения показателей спектра металоличности дискурса у испытуемых выборки В в результате применения к ним диагностико-терапевтического комплекса психолингвистического анали за функционирования субъекта в психотерапии

Wilcoxon Matched Pairs Test	Значения Т-критерия Вилкоксона			
	Valid N	T	Z	p-level
СМД_ДО & СМД_ПОСЛЕ	50	0	6,153965	0,001

Таким образом, мы видим изменения спектра металоличности дискурса субъекта в процессе психотерапии при высоком уровне значимости полученных результатов ($p < 0,01$). Эмпирическое доказательство эффективности методов глубинно-психологического и психолингвистического исследования функционирования субъекта в психотерапии свидетельствует об их эвристическом потенциале терапии нарушений психического функционирования субъекта, а также открывает новые горизонты доказательства валидности результатов исследования лингвистических коррелятов феноменологии бессознательного субъекта.

Список использованных источников:

1. Гадамер Х.-Г. Герменевтика и деконструкция / Под ред. Штегмайера В., Маркова Б.В. – СПб., 1999. – С. 202 – 242.
2. Ленглер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы [Текст] / О.А. Ленглер // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 440-442.
3. Мареев С. Мареева Е. История философии (общий курс) // М.: Академический Проект, 2004. – 880 с.
4. Маричева А.В. Эвристический потенциал методов глубинно-психологического и психолингвистического исследования феноменологии субъектности: методологические параметры глубинно-лингвистического анализа субъекта // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : Зб. Статей-Ялта, РВВ КГУ, 2011. – Вип. 34. – Ч. 1. – С.143-149.

Ткешелашвілі Н.О.

студентка;

Коваленко В.В.

старший викладач,

*Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара*

ЗВ'ЯЗОК ФЕМІНІННОСТІ/МАСКУЛІННОСТІ З ЦІННІСНИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ СПОРТСМЕНІВ

Існуючі в суспільстві гендерні стереотипи завжди визначали, що повинно бути характерно для чоловічої статі і що – для жіночої. Відповідно до них, люди повинні були вибирати такі цілі, засоби досягнення цих цілей, діяльність, стратегії поведінки, які б відповідали їх статевій приналежності. Якісні зміни у свідомості суспільства призвели до перегляду існуючих гендерних стереотипів [4]. На сучасному етапі ми все частіше зустрічаємося з тим, що чоловіки займаються діяльністю і мають цінності, характерні раніше тільки для жінок, і навпаки. У рамках нашої теми, необхідно зазначити, що гендерні стереотипи позначилися навіть на спортивній діяльності. У суспільстві спорт вважається більш типовим заняттям для чоловіків, ніж для жінок, так як сприяє формуванню таких якостей особистості, які сприймаються як виключно «чоловічі» – сила, наполегливість, цілеспрямованість тощо [1]. Хоча останнім

часом жінки активно залучаються в спорт, тим не менш, до цих пір існують певні види, які характеризуються як більш бажані для чоловіків або для жінок. Типово «жіночими» вважаються такі види, які виховують почуття ритму, граційність, жіночність, елегантність. «Чоловічими» вважаються види спорту, які загартовують характер, розвивають самоконтроль, силу волі, змагальність [5]. Поділ на «жіночі» та «чоловічі» види спорту, власне, і був введений соціумом для виховання якостей, характерних для статі, представником якої є людина, а не протилежній їй. Але останнім часом спостерігається змішування в цій сфері діяльності: чоловіки можуть займатися «жіночими», жінки – «чоловічими» видами спорту. Постає логічне запитання, чому виникла така тенденція. Ми вважаємо, що на це мають свій вплив особливості гендеру та ціннісних орієнтацій особистості, так як саме вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки людини, виступають орієнтиром для неї та керують становленням мотиваційної, вольової та емоційної сфер, особливо в умовах спортивної діяльності. Через це ми зацікавлені прослідити зв'язок фемінінності/маскулінності з ціннісними орієнтаціями у цієї категорії людей.

Актуальність теми полягає в тому, що заявлена проблематика в повному обсязі не вивчалася ні в зарубіжній, ні в вітчизняній психології. Існують праці, в яких досліджувалися специфіка гендеру у спортсменів, система ціннісних орієнтацій у них же, але ці феномени досліджувалися у спортсменів окремо, тому ми взяли за мету прослідити феномени фемінінності/маскулінності і ціннісних орієнтацій спортсменів саме у зв'язку.

Провівши теоретичний аналіз наукових джерел, нами була сформульована концептуальна гіпотеза про те, що існує зв'язок між фемінінністю/маскулінністю та ціннісними орієнтаціями спортсменів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Для підтвердження гіпотези нами було проведено дослідження на вибірці, яка складала 77 випускників Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (43 чоловіка та 34 жінки), які професійно займаються такими видами спорту, як легка та важка атлетика, футбол, єдиноборства та бойові мистецтва. Віковий діапазон респондентів в нашому дослідженні складає від 20 до 35 років. Це пов'язано з тим, що в цьому віковому проміжку, зазвичай, спортсмени досягають піку своєї професійної кар'єри, і до цього віку

ціннісні орієнтації особистості є вже сформованими [1]. Для визначення специфіки зв'язку фемінінності/маскулінності з ціннісними орієнтаціями спортсменів, нами був обраний наступний психодіагностичний інструментарій: Методика «Маскулінність-фемінінність» Сандри Бем, «Морфологічний тест життєвих цінностей» Л.В. Карпушиної, В.Ф. Сопова, Тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д.О. Леонтєва.

Застосувавши коефіцієнт кореляції r -Пірсона, ми отримали результати, викладені наочно в таблиці.

Таблиця

**Результати емпіричного дослідження
зв'язку фемінінності/маскулінності
з ціннісними орієнтаціями спортсменів**

Шкали методик		Методика «Маскулінність- фемінінність» Сандри Бем
СЖО Д.О. Леонтєва	Цілі у житті	-0,315**
	Локус контролю – Я (Я – господар життя)	-0,353**
	Духовне задоволення	0,384**
	Активні соціальні контакти	0,272*
	Власний престиж	-0,297**
МТ ЖЦ	Досягнення	-0,322**
	Високе матеріальне становище	-0,289*

*Примітка: ** – статистично значущі розбіжності на рівні $p \leq 0,01$*

** – статистично значущі розбіжності на рівні $p \leq 0,05$*

В результаті дослідження нами були отримані дані про те, що високий рівень маскулінності позитивно корелює з високим рівнем таких смисложиттєвих орієнтацій, як «Цілі у житті», «Локус контролю – Я» та таких життєвих цінностей, як «Власний престиж», «Високе матеріальне становище», «Досягнення». Це можна пояснити тим, що чим більше в особистості виражені маскулінні характеристики, тим більше вона обиратиме модель поведінки, властиву чоловічій статі. Адже для маскулінного типу гендеру властива орієнтація на такі цінності, як «високе матеріальне становище», «успішна професійна діяльність», вони націлені на те,

щоб контролювати і забезпечувати як своє життя, так і життя членів своєї родини. Таким людям властива цілеспрямованість, незалежність, змагальність і наполегливість у досягненні високих результатів діяльності. Вони можуть проявляти риси характеру, які допоможуть їм отримати визнання і повагу з боку інших будь-якою ціною. Характерним є також те, що завдяки цьому вони покладаються не на навколишні обставини, а тільки на власні сили [3]. Для спортсменів «чоловічих» видів спорту вищезазначені цілі є основоположними, тому що цього вимагає специфіка їхньої діяльності.

Також були отримані дані про позитивну кореляцію між високим рівнем фемінінності та високим рівнем таких життєвих цінностей, як «Активні соціальні контакти» та «Духовне задоволення», адже фемінінність передбачає установку особистості на доброзичливі взаємини, для таких людей значимі всі аспекти людських взаємовідносин, вони часто переконані в тому, що найцінніше в житті – це можливість спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми. Чим вище рівень фемінінності особистості, тим більше в неї розвинені такі якості, як доброзичливість, товариськість, емпатійність, соціальна активність. Такі люди прагнуть одержати не конкретну вигоду від взаємовідносин з іншими, а моральне задоволення в усіх сферах життя. Вони, як правило, прагнуть робити тільки те, що їм цікаво і що приносить внутрішнє задоволення [2]. Можливо, для них спортивна діяльність і є тим джерелом, звідки вони черпають духовне задоволення для себе.

В результаті проведеного дослідження ми побачили, що чим вища вираженість маскулінності у спортсменів, тим більша їх направленість на досягнення успіху, лідерство, високе положення в суспільстві, власний престиж та чим вища вираженість фемінінності спортсменів, тим більша їх націленість на створення сприятливої атмосфери у взаємодії з оточуючими, дружелюбність, співпереживання, тобто на характеристики, що визначаються соціумом як типові елементи мужності або жіночності. Таким чином, проведене емпіричне дослідження показало наявність значимого кореляційного зв'язку фемінінності/маскулінності з ціннісними орієнтаціями спортсменів. Це надає важливу інформацію для розробки рекомендацій спортивним психологам, тренерам та спортсменам щодо оптимізації тренувальних систем та спортивної діяльності взагалі. Адже, знаючи, на які цінності орієнтується

людина, можна направити її мотивацію в потрібне для неї русло, тобто допомогти їй самовизначитися, розвинути майстерність у своїй діяльності, найбільш повно розкрити здібності і можливості та зробити результати своєї діяльності соціально значущими і корисними.

Проведене емпіричне дослідження не вичерпує всієї глибини проблеми зв'язку фемінінності/маскулінності з ціннісними орієнтаціями спортсменів. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку ми бачимо вивчення зв'язку цих же феноменів на аудиторії виключно фемінінних спортсменів, відмінності їх від спортсменів маскулінного типу гендеру. Цікавим та інформативним також було б додавання в дослідження такої змінної як стать респондентів: дослідження впливу фемінінності на систему ціннісних орієнтацій спортсменів чоловічої статі та порівняння із ціннісними орієнтаціями маскулінних спортсменів жіночої статі.

Список використаних джерел:

1. Горская Г.Б., Бондаренко Н.А., Зернова Т.И. Полоролевые стереотипы как регуляторы самопринятия человека как субъекта деятельности / Г.Б. Горская, Н.А. Бондаренко, Т.И. Зернова // Психологические проблемы самореализации личности. Сборник научных трудов. – Краснодар, 2000. – Вып. 5. – С. 57-71.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с. : ил.
3. Кон И.С. Маскулинность в меняющемся мире / И.С. Кон // Вопросы философии – 2010. – №5. – С. 25-35.
4. Кубриченко Т.В. Генезис гендерних стереотипів / Т.В. Кубриченко // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Сер. : Педагогіка і психологія. – Д., 2011. – Вип. 17. – С. 105-112.
5. Цикунова Н.С. Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и фемининных видах спорта: дис. ... канд. психол. наук : 13.00.04 / Цикунова Наталья Сергеевна. – СПб., 2003. – 181 с.

Щеглов М.А.

студент,

Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского

ТИПОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЦИИ

Индивидуация – это процесс дифференциации индивида от других людей при сохранении живой связи с ними и постепенное, поэтапное достижение индивидом целостности и неделимости, т. е. Самости.

Не смотря на многочисленные просьбы учеников и сторонников, за все время существования аналитической психологии К. Г. Юнг не создал никаких типологий процесса индивидуации. Материал, добытый Юнгом о росте и развитии личности, настолько обширен и разобщен, что едва ли возможно создать типологию индивидуации, которая охватила бы всесторонне и полно все аспекты и нюансы расширения сознания – процесса, который длится в течении всей жизни. Однако в работах мэтра и находятся зачатки возможных будущих классификаций, и имплицитно содержится система конструктов, структурирующая аналитическую психологию в целом, что дает возможность создать типологию, позволяющую обобщить основные сферы развития личности. Кроме этого, в аналитической психологии накопилось достаточно конкретного материала о проявлении личного и коллективного бессознательного, рождении и развитии сознания, роли Эго в развитии личности, функционировании отдельных эктопсихических функций, который позволяет выстроить не только целостное представление о личности, но и понимание динамики взаимодействия сознательного и бессознательного как в отдельных и конкретных ситуациях, так и в течении всей жизни.

Предлагаемая типология процесса индивидуации строиться на 4 конструктах: гармоничный – дисгармоничный, здоровый – невротичный, быстрый – медленный, субъективная ступень – объективная ступень, каждый из которых отражает определенные психологические параметры. Так конструкт гармоничный – дисгармоничный отражает системные отношения развития функций сознания и последовательное, постепенное функционирование Эго при адаптации к внешнему и внутреннему мирам. Если следующий конструкт показывает системное функционирование функций

сознания и его центра, то конструкт здоровый – невротичный напротив показывает четкость границ Я. Эго никогда не будет полноценно функционировать, если оно четко не различает себя от архетипа, что неизбежно приведет к инфляции сознания, и в итоге к неадекватному отношению, как себе, так и к другим людям. Саму скорость развития по схеме: образование Персоны, потом ее демонтаж и осознание Тени, затем разбирательство с Анимой/Анимусом, встреча с Мана-личностью/Хтонической матерью и достижение Самости, определяется по конструкту быстрый – медленный.

Таблица типологии индивидуации

Гармоничный	Гармоничный	Гармоничный	Гармоничный
Здоровый	Здоровый	Здоровый	Невротичный
Быстрый	Быстрый	Медленный	Быстрый
Объективная ст.	Субъективная ст.	Объективная ст.	Объективная ст.
Дисгармоничный	Дисгармоничный	Гармоничный	Гармоничный
Здоровый	Невротичный	Невротичный	Здоровый
Быстрый	Быстрый	Медленный	Медленный
Объективная ст.	Объективная ст.	Объективная ст.	Субъективная ст.
Дисгармоничный	Гармоничный	Дисгармоничный	Результативная
Здоровый	Невротичная	Здоровый	Невротичная
Медленный	Быстрый	Быстрый	Медленный
Субъективная ст.	Субъективная ст.	Объективная ст.	Объективная ст.
Дисгармоничный	Дисгармоничный	Гармоничный	Дисгармоничный
Невротичная	Здоровый	Невротичная	Невротичная
Быстрый	Медленный	Медленный	Медленный
Субъективная ст.	Субъективная ст.	Субъективная ст.	Субъективная ст.

Скорость процесса индивидуации зависит от огромного количества переменных, однако выделяют три основных и самых главные: интеллект, моральная гибкость и сила Эго. Процесс личного роста будет протекать относительно быстро, если все три качества не только присутствуют, но развиваются в процессе онтогенеза. До какой ступени достиг процесс индивидуации, отображается при помощи конструкта объективная ступень – субъективная ступень.

Предлагаемая типология включает 16 типов, которые образуются из всех возможных сочетаний обоих полюсов конструкта между собой (см. таблицу).

Возможность обобщения основных сфер развития личности через использование выделенных выше конструктов и способность рассматривать личность в целом позволяет создать типологию индивидуации, имеющую ценность в следующих областях:

- *научно-исследовательская*: возможность получать данные о процессе развития основных сфер личности, что позволяет видеть картину самореализации личности в целом и соотносить эти данные с наличием или отсутствием определенных качеств и способностей, а также отслеживать причинные связи между событиями внутреннего и внешнего мира и раскрытием или, напротив, стагнацией развития;

- *психотерапевтическая*: типология процесса индивидуации позволяет определить основные тенденции в развитии, стороны личности, на которые можно положиться в ходе глубинного терапевтического вмешательства и, собственно, проблемные сферы, характерные сложности и нюансы работы с определенным типом клиентов;

- *консультативная*: типология процесса индивидуации позволяет не только сэкономить время на диагностировании клиента, но также может показать характерные трудности адаптации как к внешнему, так и внутреннему миру, и, кроме того, дает возможность наметить адекватные выходы из проблемных ситуаций, которые складываются из-за определенных психологических трудностей адаптации. Так же типология позволяет выделить причины того почему люди по-разному реагируют на кризис среднего возраста и донести эти причины до клиента;

- *учебно-воспитательная*: на сегодняшний день ни для кого не секрет, что каждый ученик требует к себе индивидуального подхода в обучении. Несмотря на то, что фокус аналитической психологии находится на второй половине жизни, она может быть поставлена на

службу високого ідеала просвітлення і передачі культурного насліддя наступному поколінню. Визначення типу індивідуації у школьника має евристичний потенціал в визначенні його реакції на ту чи іншу методику і дозволяє вибудувати таку стратегію навчання, яка буде найкраще всього відповідати інтелектуальним можливостям і рівню самосвідомості.

Таким чином типологія процесу індивідуації має широкий спектр практичного застосування: починаючи з навчально-виховної і закінчуючи науково-дослідницькою сферою, а також великим евристичним потенціалом, що відкриває нові горизонти для психологічних досліджень і практики.

Дальніший розвиток і дослідження типології процесу індивідуації має перспективи в виявленні механізмів формування того чи іншого типу індивідуації, а також виділенні структур особистості, притаманних даному типу.

Список використаних джерел:

1. Калинин В. К. Психология воли : сб. науч. тр. / В. К. Калинин ; науч. ред. проф. Н. Ф. Калина. – Симферополь, 2001. – 208 с.
2. Франселла Ф., Баннистер Д. Ф 83 Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с: ил.
3. Юнг К. Г. Психология бессознательного / Пер. с англ. – Издание 2-е., М.: «Когито-Центр», 2010. – 352 с.
4. Юнг К. Г. Структура и динамика психического / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 480 с.
5. Юнг К. Г. Эон: Исследования о символике самости / Пер. с нем. В.М. Бакусева. – М.: Академический Проект, 2009. – 340 с.
6. Jung, Carl Gustav. Psychology Types. Collected Works, vol. 6. (Alternative source: Translation by H. Godwin Baynes. London and New York, 1923.)
7. Kelly G. A. (1955). «The Psychology of Personal Constructs», Vols 1 and 2. Norton, New York.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Кравченко В.Ю.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Івано-Франківський національний технічний університет
нафти і газу*

ДОВІРА У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне інформаційне суспільство прямо і опосередковано, а отже, безперервно впливає на життєдіяльність індивіда. Нестабільність соціально-економічної та політичної системи, перевантаженість інформаційного простору, збільшення кількості катастроф виступають екстремальними чинниками, що стимулюють розвиток стресу. Це спричиняє пошук індивідуальних шляхів ефективного існування в екстремальних життєвих умовах, що виступає викликом сучасності.

Соціально-психологічною передумовою якісного життєвого моделювання можна вважати життєстійкість. Життєстійкість (англ. *hardiness*) – це фундаментальна особистісна характеристика, що лежить в основі здатності особистості долати несприятливі обставини життя [3, с. 288]. Ця особистісна риса дозволяє витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, при цьому не знижуючи успішність діяльності та задоволення своїм життям.

Вітчизняні та іноземні автори по-різному розглядають зміст поняття «життєстійкість». Життєстійкість ототожнюють з особистісним адаптаційним потенціалом, який визначає стійкість людини до екстремальних чинників (А.Г. Маклаков). Поняття особистісного потенціалу як інтегрованої характеристики рівня особистісної зрілості та самодетермінації служить подоланню особистістю самої себе та обставин свого життя за рахунок волі, сили Еґо, внутрішнього опору, локус контролю, що в загальному відповідає сутності життєстійкості особистості (Д.А. Леонтьєв). Життєстійкість пов'язують з психологічними чинниками подолання стресу (Ла Грека), з копінг-стратегіями (Лазарус, Фолкман),

гнучкістю у плані стійкості у відношенні примусу до змін (Раш, Шоел, Барнард), зі здоров'ям (Вільямс, Вібе, Сміт) і т.д.

Структура поняття «життєстійкість», за С. Мадді, включає: включеність, контроль та прийняття ризику [3, с. 90]. Включеність визначено як упевненість у тому, що доручення до всього, що відбувається, дає особистості максимальний шанс віднайти для себе щось вартісне та цікаве. Щоб не відбулося навколо, у людини має бути настановлення включеності як усвідомлення того, що життя гідне того, щоб його прожити, не заважаючи на жодні обставини. Якщо людина має належний рівень включеності, то за скрутних обставин вона не буде замикатися в собі та уникає контактів з оточенням. Людина з розвинутим компонентом включеності отримує задоволення від власної діяльності. І навпаки, коли такого переконання немає, це породжує почуття відчуженості, перебування «за межами» життя. Контроль – це переконаність у тому, що завдяки боротьбі можна вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не є абсолютним і успіх зовсім не гарантовано. Людина з добре розвинутим компонентом контролю відчуває, що самостійно обирає свою діяльність, свій шлях. Така людина переконана, що завдяки ресурсам, які в неї є або яких у неї поки що немає, але їх можна отримати, вона може впоратися з проблемами, котрі постають на її шляху. Якщо у людини добре виражений компонент контролю, вона намагається впливати на події, а не проявлятиме бездіяльність. Прийняття ризику – це переконаність людини в тому, що все, що з нею трапляється, слугує її розвитку, який відбувається за рахунок знань, отриманих з досвіду (неважливо – позитивного чи негативного). Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти в умовах, коли немає стовідсоткової гарантії успіху, на свій страх і ризик. Така людина вважає, що прагнення до буденного комфорту та безпеки дуже збіднює життя особистості. В основу прийняття ризику покладено ідею розвитку завдяки активному засвоєнню знань із досвіду та подальшому їх використанню. Прийняття ризику дає людині змогу вчитися на власному житті, власному досвіді, а не сподівання на легке, безтурботне життя [7, с. 293].

Л.А. Александрова додає до цих складових ще такі: базові цінності, кооперацію, креативність і довіру [1, с. 41]. Довіра – це здатність людини апріорі наділяти явища і об'єкти оточуючого світу,

а також інших людей, їх майбутні дії і власні дії властивостями безпеки (надійності) і ситуативної корисності (значущості) [6, с. 85].

Довіра як специфічний суб'єктивний феномен має такі формально-динамічні характеристики: міра, вибірковість і парціальність. В залежності від пізнаваності об'єктів та фрагментів світу оточуюче середовище викликає у людини різну міру довіри, тому у різних життєвих ситуаціях ці об'єкти мають і різну значущість [6, с. 93]. Проблема полягає у знаходженні оптимальної пропорції, тобто міри між довірою до себе і довірою до світу. Хоча можемо припустити, що збільшення рівня довіри до світу, відбувається на фоні уже сформованого рівня довіри до себе, а збільшення рівня довіри до себе залежить від розвитку творчих можливостей людини. «Можливості розвитку індивіда, які виявляються тоді, коли перед ним виникають нові завдання для вирішення, називаються потенційними здібностями» [4, с. 221]. Вибірковість означає спрямованість особистості у контексті довіри (кому або чому довіряти). Парціальність передбачає кількість того, що довіряє людина (на скільки довіряє). Міра відображає інтегровану характеристику довіри (на скільки глибоко довіряє людина) [2, с. 37].

Будь-який об'єкт оточуючого світу і світ в цілому викликає довіру тільки тоді, коли вони характеризуються безпекою (надійністю) і значущістю (цінністю) [6]. Людина, наділяючи об'єкт цими властивостями, може неоднозначно і суперечливо ставитись до них. Якщо значущість (цінність) об'єкта для індивіда є більшою, ніж його безпека, то взаємодія з ним стає ризикованою. В.А. Петровський, вивчаючи психологію неадаптивної активності, писав: «Переважання цінності ризику над цінністю розсудливості виступає у формі активно-неадаптивної дії» [5, с. 121]. Це пояснюється тим, що людина, довіряючи собі, може не лише взаємодіяти зі світом, а змінювати, перебудовувати його. Здатність довіряти собі дозволяє індивіду вийти за межі ситуації, творити нову, розімкнувши «постулат доцільності», адаптивності. Тому ризиковану поведінку, неадаптивну активність можна розглядати як прояв довіри до себе, що пов'язана з довірою до світу.

Якщо розглядати явище довіри з точки зору саморегуляції, то можна побачити, що довіра, яка формується на ранніх етапах онтогенезу, постійно змінює свої межі в міру пізнання світу і включення людини у співпрацю з ним. Коли індивід набуває досвіду взаємодії з певними об'єктами, то з ними встановлює зв'язок, бо йому

вже відомо наскільки можна довіряти їм. Рівень довіри до світу відповідає звичному рівню довіри до себе. Тому тут можна говорити про активність, що пов'язана з репродуктивними видами діяльності, про відносну цілісність особистості. Часто у людини виникають такі потреби і ситуації (проблемні ситуації), до яких у неї немає готових форм поведінки та звичних способів взаємодії. Так як індивід завжди намагається відповідати світові і собі, то розв'язати невідповідність у проблемній ситуації, можна двома шляхами: підвищити рівень довіри до себе або до світу. У першому випадку (при підвищенні значущості, цінності власної суб'єктності) виникають неадаптивні форми активності, що пов'язані з ризиком, творчою ініціативою. Якщо буде досягнуто позитивного результату (задоволення потреби шляхом творчої самореалізації), то автоматично збільшується рівень довіри до світу. У другому випадку людина намагається посилити довіру до світу (підвищує значущість, цінність умов, що надає світ), тоді вона знижує рівень довіри до себе, а отже – і до світу [6, с. 88]. Тому людина і намагається завжди розв'язувати суперечливі ситуації певним чином, а довіра до світу і до себе прагне до постійної динамічної рівноваги, що забезпечує формування життєстійкості особистості як адаптивної особистісної риси.

Отже, довіра є складовою життєстійкості особистості, що формується із рівноваги довіри до світу і довіри до себе. Явища довіри і життєстійкості перетинаються на межі ризикованої поведінки, що дозволяє реалізувати свій внутрішній потенціал для вирішення труднощів та створює нові перспективи розвитку (пошук самого себе, себе нового і непізаного).

Список використаних джерел:

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А Александрова // Сибирская психология сегодня: сб. научн. трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82-90.
2. Кравченко В.Ю. Довіра як прояв афіліативної потреби особистості в юнацькому віці: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кравченко Вікторія Юріївна. – К., 2009. – 238 с.
3. Мадді С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадді. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
4. Міщиха Л.П. Психологія творчості. Навчальний посібник / Л.П. Міщиха. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 448 с.
5. Петровський В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровський. – Ростов-на-Дону: издательство «Феникс», 1996. – 512 с.

6. Скрипкина Т.П. Психология доверия: [учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений] / Т.П. Скрипкина. – М.: Издательский дом «Академия», 2000. – 264 с.

7. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: [наук. моногр.] / [Т.М. Титаренко, О.Г.Злобіна, Л.А.Лепіхова та ін.]; за наук. ред. Т.М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 512 с.

Лісова Л.І.

студентка;

Коваленко В.В.

старший викладач,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ХАРАКТЕР ЗВ'ЯЗКУ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ З ВИБОРОМ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТІСТЮ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЗРІЛОСТІ

Психологія особистості в її сучасному вигляді займається вивченням індивіда як суб'єкта соціальних відносин та свідомої діяльності. В рамках нашої роботи проблематикою дослідження було обрано таку інтегральну характеристику особистості як суб'єктивний контроль (когнітивна орієнтація). Рівень суб'єктивного контролю (локус контролю) особистості пов'язаний з індивідуальною оцінкою власної відповідальності та керуючої ролі над різноманітними, часто складними життєвими ситуаціями. У випадках переживання кризових станів людина демонструє набір копінг-стратегій, долаючої поведінки, яка спрямована на урегулювання небажаних життєвих умов. Нас цікавитиме наявність зв'язку між суб'єктивним контролем особистості (локусом контролю) та типами долаючої поведінки (копінг-стратегіями).

Соціальна ситуація, в якому живе наше суспільство, обумовлює постійне пришвидшення темпу життя та переживання кризових умов. Такий стан справ робить актуальним дослідження копінг-стратегій поведінки як реакцію на зростання емоційного напруження. Та поряд із цим, необхідність переосмислення надзвичайно великого обсягу інформації, переживання значної кількості подій вимагає від психіки

людини виконувати свої функції чи не на межі власних можливостей, залучаючи до активної роботи когнітивну сферу. Сучасний світ щоденно ставить перед особистістю питання про особисту відповідальність за ті чи інші ситуації власного і суспільного життя, що прямо пов'язане з питанням локусу контролю як рівня суб'єктивного контролю особистості. Тенденції щодо розвитку нашого суспільства дають нам можливість впевнено прогнозувати інтенсивніший та більш насичений стиль життя у майбутньому, тому актуальність вивчення копінг-стратегій з локусом контролю особистості є значною зараз та лише зростатиме надалі.

Термін «Локус контролю» був введений соціальним психологом Дж. Роттером у 1954 році. Локусом контролю вважають зону свідомості, в рамках якої людина здатна визначати причинно-наслідкові зв'язки подій власного життя [6]. Особистість, яка, пояснюючи підсумки власних досягнень чи невдач, посилається на свою діяльність чи бездіяльність, на власні риси характеру, навички та уміння, Дж. Роттер назвав інтерналом – особистістю з внутрішнім локусом контролю. У противагу першому типу, особистість, яка у всіх наслідках своєї життєдіяльності бачить генералізований вплив лише зовнішніх обставин, була іменована екстерналом – особистістю з зовнішнім локусом контролю. Проаналізувавши теоретичні джерела, можемо виділити ряд концепцій, які по-різному трактують дану психологічну категорію:

1. Локус контролю як суб'єктивна оцінка об'єму особистісного контролю, яким володіє людина, над подіями життя (Д. Майерс; Дж. Фарес);

2. Локус контролю як зона свідомості, в рамках якої людина здатна визначати причинно-наслідкові зв'язки подій власного життя (Г. Джерольд, Ф. Макрго, Д. Майерс);

3. Локус контролю як передумова формування типів соціального характеру (О. Конт, Р. Мертон, Д. Рісмен);

4. Локус контролю як схильність індивіда атрибуувати відповідальність за успіхи і невдачі власної активності або зовнішнім обставинам, або розглядати їх як власні досягнення чи помилки (Є.Ф. Бажина, С.А. Голинкіна, В.О. Ільїн, М.Ю. Кондратьєв, С.К. Нартова-Бочавер);

5. Локус контролю як особлива форма прояву та організації активного ставлення людини до самої себе як до суб'єкта власних відносин з дійсністю (В.О. Лабунська, Щербакова Т.М.);

6. Локус контролю як фактор впливу на метакогнітивний досвід, що обумовлює пізнавальну діяльність (Л.В. Виноградова, М.О. Холодна).

Що ж до поняття «копінг-стратегії», то у його сучасному розумінні пов'язують з роботами таких видатних психологів як Р. Лазарус та С. Фолькман. Проте, необхідно зазначити, що вперше цей термін з'являється у психологічній літературі завдяки роботі Л. Мерфі (1962 рік). Копінг-поведінку розглядають як поведінкові та когнітивні зусилля, які застосовуються індивідами для подолання специфічних вимог, що виникають в ситуаціях взаємодії людини і середовища (Р. Лазарус, Д. Льюїс С. Фолькман, Дж. Фрейденберг). Багато видатних вчених зробили свій внесок в розвиток даного поняття, трактуючи його відповідного до власного розуміння та власних досліджень, а саме:

1. Копінг-поведінка – будь-яка поведінка, що спрямована на пристосування (адаптацію) до незвичних обставин (А. Маслоу, С. Норман, Д. Ендлер, М. Паркер);

2. Долаюча поведінка – така, що демонструє людина в період стресу (Г. Джерольд, М. Селігман, Г. Сельє, М. Перре, М. Райхертс, Ф. Розенцвейг);

3. Копінг-стратегії – певна поведінка, яку людина використовує для подолання існуючої ситуації, щоб зберегти психічне здоров'я та взаємодіяти з оточуючим світом (Ю.А. Александроський, Г.С Нікіфоров, В.І. Петрушин);

4. В широкому сенсі поняття «coping» включає в себе всі види взаємодії суб'єкта з задачами зовнішнього чи внутрішнього характеру (Є.П. Ільїн, С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Реан та ін.);

5. Копінг-стратегії як свідомий варіант механізмів психологічного захисту (Л.В. Мазурова, Л.Ю. Суботіна).

Проаналізувавши теоретичні джерела, виділивши відмінності поглядів різних вчених та особливості семантичного простору даних психологічних категорій, нам вдалось сформулювати певні припущення. Концептуальною гіпотезою дослідження стало твердження, що локус контролю особистості пов'язаний з вибором копінг-стратегії поведінки. Ми провели емпіричне дослідження на вибірці обсягом 75 осіб, віком від 28 до 32 років, в якій рівномірно були представлені особи жіночої та чоловічої статі. Цей віковий період характеризує переживання кризи 30 років, що вимагає активного використання копінг-стратегій поведінки, що дає змогу

діагностувати їх в активній фазі. Для перевірки гіпотез нами було використано три методики: «Когнітивна орієнтація. Локус контролю Дж. Роттера» (методика також дозволяє говорити про когнітивні стилі особистості); «Копінг-тест Лазаруса» та «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана (спрямовані на діагностику домінуючих копінг-стратегій особистості). Застосувавши статистичний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона) нами було встановлені наступні результати.

Таблиця

Результати дослідження зв'язку локусу контролю особистості з вибором копінг-стратегій поведінки

«Когнітивна орієнтація. Локус контролю Дж. Роттера»	Копінг-стратегії поведінки			
	«Копінг-тест Лазаруса»			Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана
	Втеча-уникання	Прийняття відповідальності	Самоконтроль	Стратегія уникання
Екстернальний	0,843**	-0,788**	-0,627**	0,786**
Інтернальний	-0,843**	0,788**	0,627**	-0,786**

*Примітка: ** – статистично значуща кореляція на рівні $p \leq 0,01$*

Отримані результати говорять про позитивний кореляційний зв'язок між інтернальним локусом контролю та копінг-стратегіями «прийняття відповідальності» та «самоконтроль» та негативну кореляцію інтернального локусу контролю з копінг-стратегією «втеча-уникання» та «стратегія уникання». Прямо протилежна кореляція відповідно до екстернального локусу контролю: екстернальний локус контролю позитивно корелює з копінг-стратегією «втеча-уникання» та «стратегія уникання», негативно корелює з копінг-стратегіями «прийняття відповідальності» та «самоконтроль». Ці результати повністю підтверджують вихідну гіпотезу. Відповідно до отриманих даних, ми можемо говорити про те, що особистості з інтернальним локусом контролю обиратимуть більш конструктивні копінг-стратегії, що пов'язані з самоконтролем та прийняттям відповідальності особистості на себе. Дані показники не є суперечливими і емпірично підтверджують існуючі теоретичні

відомості. Що ж до особистостей з екстернальним локусом контролю, то в кризовій ситуації вони обиратимуть копінг-стратегії, пов'язані з униканням травмуючої ситуації. Цей висновок має практичне значення в психологічному консультуванні, метою якого буде переорієнтування локусу контролю особистості з екстернального на інтернальний, що дасть змогу обирати ефективніші копінг-стратегії, які дозволять людині більш продуктивно взаємодіяти з кризовою життєвою ситуацією (зокрема кризою 30 років). Перспективою дослідження можемо вважати перевірку зазначених гіпотез на вибірці іншої вікової категорії.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.
3. Джерольд Г. Управление стрессом. 7-е изд. / Г. Джерольд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
4. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия / А. Лазарус. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
5. Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / У. Мишел, Г Салливан, Дж. Роттер. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 128 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-31.

Мацвейко Т.В.

студентка;

Кубриченко Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ САМОТНІХ ЖІНОК

Самотність жінок визнається однією з нагальних проблем сучасності не лише через певне зростання кількості самотніх людей, а й з огляду на відомий висновок про більш болісне переживання самотності саме жінками на тлі визнаної значущості для них міжособистісних взаємин. Крім того, трансформація ціннісно-сміслової сфери, яка визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості і зв'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище, виконує одночасно функції регуляції поведінки і визначення її мети, може спричиняти зростання кількості самотніх людей [1; 2; 3], в тому числі й жінок.

Попри активне дослідження авторами ціннісно-сміслової сфери особистості (Б. Братусь, Ф. Василюк, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, М. Рокич, С. Рубінштейн, О. Шаров, М. Яницький та інші) і значну увагу до дослідження проблем самотності (К. Абульханова-Славська, Р. Вейс, О. Гозман, О. Данчева, Т. Джонсон, Л. Коростильова, С. Корчагіна, К. Мустакас, Л. Пепло, У. Садлер, П. Слейтер, Н. Хамітов, О. Хараш та інші), а також представленість у літературі висновків щодо особливостей ціннісно-сміслової сфери окремих категорій жінок і переживання самотності жінками, нами не було виявлено робіт, де були б представлені результати розгляду вікових аспектів ціннісно-сміслової сфери самотніх жінок, що й обумовило наш науковий інтерес.

Об'єктом дослідження стала ціннісно-сміслова сфера жінок, а предметом – вікові особливості ціннісно-сміслової сфери самотніх жінок. Мета роботи полягала у з'ясуванні відмінностей у ціннісно-смісловій сфері самотніх жінок різних вікових груп. Відповідно, було висунуто припущення про відмінності у ціннісно-смісловій сфері самотніх жінок молодого та зрілого віку.

До складу вибірки увійшло 60 самотніх жінок (30 жінок віком від 23 до 27 років та 30 жінок віком від 53 до 57 років). Для перевірки

висунутої гіпотези було застосовано низку опитувальників: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махолік, в адаптації Д.О. Леонтьєва; «Діагностика рівня суб'єктивного відчуття самотності» Д. Расела і М. Фергюсона.

Перевірка припущення стосовно вікових відмінностей ціннісно-сміслової сфери самотніх жінок дозволила встановити, по-перше, що найзначущими для самотніх жінок як молодого так і зрілого віку є термінальні цінності здоров'я (I рангове місце) та любові (III рангове місце). Водночас якщо на II ранговому місці у самотніх молодих жінок стоїть термінальна цінність «матеріально забезпечене життя», то у самотніх жінок зрілого віку – «щасливе сімейне життя».

По-друге, цінність «освіченість» у молодих самотніх жінок посідає I рангове місце, а у зрілих – III; цінність «вихованість» є найзначущою для самотніх жінок зрілого віку, а для молодих самотніх жінок вона також актуальна, але посідає II рангове місце. Цікаво, що у досліджуваних самотніх жінок серед значущих цінностей є характерні лише для певної вікової групи. Так, якщо значною цінністю для самотніх жінок зрілого віку є «чесність» (II рангове місце), то для молодих самотніх жінок – «життєрадісність» (III рангове місце).

Таким чином звертає на себе увагу те, що перелік найзначущих термінальних цінностей співпадає, але і молоді і зрілі самотні жінки дещо по-різному оцінюють значущість інструментальних цінностей. Це стосується їх рангів та переліку.

Також звертає на себе увагу те, що перелік найзначущих термінальних цінностей у жінок різного віку співпадає, але молоді і зрілі самотні жінки дещо по-різному оцінюють значущість інструментальних цінностей. Це стосується їх рангів та переліку.

Дослідження показало наявність статистично значущих відмінностей між самотніми жінками молодого та зрілого віку за деякими термінальними цінностями: «активне діяльне життя», «цікава робота», «продуктивне життя», «розвиток», «свобода» та «щасливе сімейне життя» (таблиця 1).

Таблиця 1

Відмінності у значущості термінальних цінностей між самотніми жінками молодого та зрілого віку

Вікові групи досліджуваних	Середні групові ранги					
	Активне діяльне життя	Цікава робота	Продуктивне життя	Розвиток	Свобода	Щасливе сімейне життя
23–27 р.	7,30	7,17	8,47	10,24	9,03	6,47
53–57 р.	8,63	10,20	12,43	13,13	11,57	2,94
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} = 256.5 p<0.01	U _{емп} = 231 p<0.01	U _{емп} = 201 p<0.01	U _{емп} = 213 p<0.01	U _{емп} = 272 p<0.01	U _{емп} = 197 p<0.01

Зокрема, більш значущою для самотніх жінок зрілого віку є цінність «щасливе сімейне життя», водночас менш важливими виявилися цінності активного діяльного життя, цікавої роботи, продуктивного життя, розвитку, свободи, на відміну від самотніх жінок молодого віку.

Крім того, виявлено статистично значимі розбіжності за окремими інструментальними цінностями: «відповідальність», «сміливість у відстоюванні своєї думки», «тверда воля» та «чесність» (таблиця 2).

Для самотніх жінок молодого віку більш значущими є цінності сміливості у відстоюванні своєї думки та твердої волі, та менш важливі цінності відповідальності та чесності, які водночас є більш значущими для самотніх жінок зрілого віку.

Таблиця 2

Відмінності у значущості інструментальних цінностей між самотніми жінками молодого та зрілого віку

Вікові групи досліджуваних	Середні групові ранги			
	Відповідальність	Сміливість у відстоюванні своєї думки	Тверда воля	Чесність
23 – 27 р. (30 жінок)	9,13	8,07	8,97	8,93
53 – 57 р. (30 жінок)	6,97	12,48	11,63	5,78
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} = 276 p<0.01	U _{емп} = 196 p<0.01	U _{емп} = 211 p<0.01	U _{емп} = 289 p<0.01

Стосовно інших термінальних та інструментальних цінностей значущих відмінностей між самотніми жінками обраних груп не виявлено.

Крім того, нас цікавили можливі відмінності у сенсожиттєвих орієнтаціях самотніх жінок різних вікових груп. З'ясувалося, що статистично значущі розбіжності існують за такими показниками сенсожиттєвих орієнтацій: «цілі в житті», «процес життя» та «результат життя» (таблиця 3).

Таблиця 3

Відмінності у значущості сенсожиттєвих орієнтацій між самотніми жінками молодого та зрілого віку

Вікові групи досліджуваних	Показники за методикою		
	Цілі в житті	Процес життя	Результат життя
23-27 р.	5,93	6,73	6,64
53-57 р.	3,93	3,67	4,13
Значення U-Манна-Уїтні	Uемп=249 p<0.01	Uемп=224.5 p<0.01	Uемп=287 p<0.01

Для молодих самотніх жінок більш важливою виявилася наявність у житті цілей, які надають йому осмисленості, направленості та тимчасової перспективи. Також молоді самотні жінки, на відміну від жінок зрілого віку, сприймають сам процес свого життя цікавішим, емоційно насиченішим та більш сповненим сенсом. Для самотніх жінок зрілого віку характерна більш низька оцінка пройденого життєвого етапу, продуктивності та осмисленості прожитого періоду життя.

Дослідження також показало наявність статистично значущих негативних кореляційних зв'язків між показниками суб'єктивного відчуття самотності та сенсожиттєвими орієнтаціями «процес життя» і «результат життя» в групах самотніх жінок молодого і зрілого віку (таблиця 4).

Таблиця 4

Зв'язок показників самотності та смисложиттєвих орієнтацій самотності жінок

Показники СЖО	Показники самотності	
	молоді жінки	зрілі жінки
процес життя	-0,324*	-0,32
результат життя	-0,118	-0,375**

* Кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$

** Кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$

При цьому чим вищий показник самотності жінок зрілого віку, тим нижче оцінюється ними результат життя. Водночас високі показники самотності молодих жінок пов'язані з низькими показниками за категорією «процес життя», тобто його емоційною насиченістю, цікавістю та сповненістю сенсом.

Проведене дослідження особливостей ціннісно-сислової сфери самотніх жінок молодого та зрілого віку дозволило виявити деякі вікові особливості їх ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій:

1. Для жінок молодого віку цінності активного діяльного життя, цікавої роботи, продуктивного життя, розвитку, свободи є більш значущими, ніж для самотніх жінок зрілого віку. Водночас для останніх більш значущим є щасливе сімейне життя.

2. Більш значущими для самотніх жінок молодого віку є сміливість у відстоюванні своєї думки та тверда воля, а для самотніх жінок зрілого віку – відповідальність та чесність.

3. У самотніх жінок молодого віку спостерігаються більш високі показники за шкалами цілей, процесу та результату життя, ніж у самотніх жінок зрілого віку.

4. Високі показники самотності жінок зрілого віку пов'язані з низькими показниками за орієнтацією «результат життя»; високі показники самотності самотніх жінок молодого віку пов'язані з низькими показниками процесу життя.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у з'ясуванні особливостей ціннісно-сислової сфери самотніх та несамотніх жінок.

Список використаних джерел:

1. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
2. Рогова Е.Е. Одиночество в условиях современного общества в социуме: монография / Е.Е. Рогова. – Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2012. – 290 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. – 487 с.

Раєвська Я.М.

*кандидат психологічних наук, асистент,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнко*

СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА ЯК ЗАСІБ ДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ ТРУДНОЩІВ І ВІДНОВЛЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

У статті визначені основні напрямки соціальної допомоги і відновлення соціалізаційного потенціалу дітей трудових мігрантів. Розкрито сфери соціальної допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів – сімейна соціалізація, шкільна соціалізація й соціалізація за місцем проживання або знаходження. Надано низку рекомендацій для забезпечення ефективної соціальної допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів в українських умовах.

Виникнення специфічних життєвих труднощів у процесі соціалізації дітей транскордонних трудових мігрантів вимагають здійснення корекції цього процесу, яке можна забезпечити шляхом надання соціальної допомоги дітям, які її потребують. Факт надання такої допомоги на сьогодні уможлиблюється завдяки тому, що соціальні служби й різні соціально-педагогічні інститути поступово займають у такому складному процесі, як соціалізація особистості, своя нішу [4].

Безпосереднім негативним демографічним наслідком транскордонної трудової міграції для України є руйнація звичних сімейних стосунків, внаслідок чого в дітей із таких сімей виникають специфічні життєві труднощі – як один із загальних негативних наслідків суспільного феномену трудової міграції.

Метою статті є визначення напрямків соціальної допомоги і відновлення соціалізаційного потенціалу дітей трудових мігрантів.

Соціальну допомогу дітям транскордонних трудових мігрантів ми відокремили від соціальної підтримки, яку надають близькі, родичі, друзі тощо і яка полягає переважно у відновленні віри у власні сили, в можливість зайняти гідне місце в соціумі через реалізацію зовнішніх копінг-ресурсів. Соціальна допомога в широкому сенсі передбачає надання найрізноманітніших соціальних послуг інформативного, консультативного, тренувального, реабілітаційного тощо характеру; її види відповідають

напрямам соціальної роботи. Така допомога має здійснюватися в рамках підходу «допомога для самопомоги» (термін І. Трубавіної) [7], щоб покращити соціальну безпеку дітей транскордонних трудових мігрантів, зберегти або відновити їхній соціалізаційний потенціал, підтримати соціальну реінтеграцію, застосовуючи при цьому широкий діапазон взаємодоповнюючих та альтернативних методів.

У широкому розумінні соціальна робота з дітьми транскордонних трудових мігрантів повинна бути спрямована на комплексне розв'язання соціальних проблем сімей трудових мігрантів, а її складовою має бути соціальний супровід кожної дитини, без якого вона не здатна подолати особисті життєві труднощі. Основу її змісту мають складати успішна соціалізація та особистісна самореалізація кожної дитини в суспільстві, а не декларативне позбавлення держави конкретної соціальної проблеми. Традиційно основний тягар соціальної роботи з дітьми із проблемних сімей, у т. ч. дітьми трудових мігрантів, покладаються на центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, персонально – на соціальних працівників.

Аналіз проблеми дозволив нам виокремити три сфери соціальної допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів – сімейна соціалізація, шкільна соціалізація й соціалізація за місцем проживання або знаходження.

Основними напрямками реалізації допомоги в цих сферах мають бути психолого-педагогічний, освітній та посередницький. Кожна з цих сфер і напрямів вимагає застосування певних видів соціально-педагогічної діяльності (діагностика, профілактика сімейних відносин, реабілітаційна робота тощо).

Соціальний супровід (патронаж) як один із напрямів соціальної роботи передбачає здійснення соціальними службами системного обліку дітей транскордонних трудових мігрантів, постійного догляду за умовами життєдіяльності, моральним, психічним і фізичним станом тих, хто опинився у складних життєвих ситуаціях, систематичних і комплексних заходів, спрямованих на долання труднощів і різних видів залежностей, які завдають шкоди психічному здоров'ю дітей і гальмують процеси соціалізації.

Соціальний працівник у контексті допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів – посередник між дитиною, її соціалізаційними потребами, сім'єю, малою групою, оточенням, суспільством у цілому. Він доносить до сімей трудових мігрантів або

їхніх окремих членів сформовані соціальні запити й робить для них доступними необхідні форми соціальної допомоги, доводячи зацікавленість суспільства в нормалізації процесів соціалізації кожної дитини; з огляду на це важливим напрямом соціальної роботи є посередницька діяльність. Її конкретний зміст полягає насамперед у пошуку суб'єктів, здатних надати дитині необхідну допомогу й підтримку.

На базі навчальних закладів соціальні працівники можуть проводити тренінги, диспути, години спілкування, індивідуальні та групові консультації; важливо запроваджувати роботу правознавчих клубів, активніше залучати дітей транскордонних трудових мігрантів до участі в загальношкільних заходах, проводити за необхідності психокорекційні заняття. З метою формування позитивного досвіду розв'язання проблем ми пропонуємо створювати ініціативні різновікові дитячі й підліткові об'єднання на кшталт клубів за інтересами, більшість яких складала б діти транскордонних трудових мігрантів; основою їхнього функціонування має стати, крім іншого, залучення до проектування й керівництва соціальними програмами й акціями на різних рівнях (сім'ї, навчального закладу, мікрорайону тощо).

Новаторство таких об'єднань полягає у взаємній підтримці й допомозі дітей транскордонних трудових мігрантів, а також інших дітей один одному. Діяльність таких об'єднань може бути використано і для подолання перешкод на шляху успішного навчання через групову організацію роботи над окремими дисциплінами, підвищення пізнавальної мотивації завдяки тісному спілкуванню з дітьми, мотивація до навчання яких є високою.

Для виховання почуття відповідальності в дитини, яке необхідне для підвищення здатності самостійно долати життєві труднощі, в рамках діяльності таких об'єднань на дітей трудових мігрантів можуть бути покладені організаторські функції, виконання яких вимагає певних навичок (планування роботи, розподілу обов'язків, надання доручень, контроль за їхнім виконанням), а також функції управління колективом однолітків.

Іншою сферою соціальної допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів виступає соціалізація за місцем проживання або знаходження. На ліквідацію соціалізаційних бар'єрів, пов'язаних із цією сферою, спрямована передусім робота в соціальному оточенні дитини. При такій роботі важливо виявити характер неформального

мікросередовища, що здійснює на дитину найбільший соціалізуючий вплив; якщо мікросередовище характеризується репродуктивними чи деструктивними способами самореалізації дітей і підлітків, перед соціальним працівником постає завдання винайти в ньому нові можливості для продуктивної самореалізації (наприклад, через залучення до спільних заходів, акцій, пов'язаних з певною діяльністю чи дозвіллям). З огляду на це середовище виступає повноцінним об'єктом соціальної роботи, так само як і безпосередньо дитина, на яку воно впливає. Осередками такої роботи можуть стати центри соціально-психологічної допомоги, де діти транскордонних трудових мігрантів мали би змогу займатися в гуртках, проводити години дозвілля, отримувати необхідну інформація, психологічну підтримку.

Для забезпечення ефективної соціальної допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів в українських умовах ми пропонуємо низку рекомендацій. На наш погляд, доцільним є створення при центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді на обласному, районному і міському рівнях структурних підрозділів, які відповідали б за надання соціальної допомоги сім'ям транскордонних трудових мігрантів, і забезпечення їх кваліфікованими фахівцями. Діяльність таких підрозділів повинна супроводжуватися професійною інформаційною та психологічною підтримкою. У соціальній роботі необхідно поєднувати особистісний, диференційований, статтевіковий, індивідуальний підходи. Слід постійно забезпечувати наявність, з одного боку, установки на необхідність надання індивідуальної допомоги в соціальних працівників, з іншого – готовність отримувати таку допомогу в дітей. Для комплексного здійснення соціальної допомоги дітям транскордонних трудових мігрантів необхідно розширити висвітлення проблем сімей трудових мігрантів у ЗМІ, об'єднати зусилля налагодити дієві схеми тісної співпраці відповідних соціальних служб, закладів освіти, батьків та осіб, які їх тимчасово замінюють, служб у справах дітей, громадських і релігійних організацій та волонтерів, а також самих дітей, які потребують соціальної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
2. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе / И. В. Вачков, С. Д. Дерёбо. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3. Добренев В. И. Фундаментальная социология / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. – В 15-и т. – Т. 8: Социализация и образование. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 1040 с.

4. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації / За заг. ред. І. Д. Зверева. – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.

5. Соціальна робота в Україні: теорія та практика: посібник для підвищення кваліфікації працівників соціальних служб для молоді / За ред. А. Я. Ходорчук. – Ч. 4. – К.: ДЦССМ, 2003. – 272 с.

6. Стан виконання державної програми протидії торгівлі людьми на період до 2010 р. в Україні: результати моніторингу за 2007-2008 рр. / Заг. ред. К. Б. Левченко / Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда – Україна». – К.: Україна, 2009. – 72 с.

7. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю: дисертація на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Луганськ: Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, 2009.

Фоменко Ю.С.

студентка;

Коваленко В.В.

старший викладач,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАГНЕННЯ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЧОЛОВІКА ТА ДРУЖИНИ

Актуальність теми нашого дослідження визначається все більш зростаючим розумінням визначального значення феномену самоактуалізації в житті людини. Повне використання людиною власних здібностей та можливостей, а також постійне самовдосконалення слугує головною умовою розвитку конкретної особистості та суспільства в цілому.

Ідея реалізації людиною закладених в неї можливостей стала основою сучасних теорій самоактуалізації, проте не зважаючи на значну кількість уваги з боку вчених, й досі не існує єдиного загальноприйнятого підходу до розуміння чи визначення феномену самоактуалізації особистості. Закордонні та вітчизняні вчені досить часто співвідносять поняття самоактуалізації з такими поняттями як

самореалізація, самоздійснення, самовдосконалення, особистісне зростання, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія тощо [6].

Самоактуалізація (з лат. *actualis* – дійсний, справжній) – прагнення людини до можливо більш повного виявлення власних особистісних можливостей [3].

Поняття «самоактуалізація» є одним з ключових для гуманістичної психології. Загалом представники даного напрямку (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) під самоактуалізацією розуміють генетично притаманну людині, вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого безмежного творчого потенціалу у різних сферах життєдіяльності.

На думку представників психоаналітичного напрямку (А. Адлер, З. Фрейд, К. Г. Юнг) самоактуалізація представляє собою поєднання свідомого й неусвідомлюваного, яке відбувається у результаті самопізнання та робить індивіда цілісною особистістю, якій властиве прагнення до подальшого самовдосконалення.

В свою чергу представники біхевіористичного напрямку (Б. Скіннер, Е. Тонрайк, Дж. Уотсон) стверджують, що самоактуалізація пов'язана з поведінкою людини, яка регулюється складними взаємодіями між внутрішніми явищами та соціальним оточенням [7].

Розглядаючи самоактуалізацію як один з основних механізмів процесу самодетермінації особистості, вітчизняні вчені відмічають значення природнього потенціалу особистості, який здатен у певних умовах актуалізуватися, за наявності сенсу життя та внутрішньої відповідальності для перетворення можливого в дійсне [1].

Дослідження самоактуалізації у шлюбно-сімейній сфері є досить актуальним у наш час, що спричинено незначною пропрацьованістю даної проблематики. Деякі аспекти самоактуалізації у шлюбі висвітлені в роботах таких вітчизняних вчених як Л. О. Коростильова та Ю. О. Юшина.

Ретельно проаналізувавши літературу, ми прийшли до висновку, що на самоактуалізацію особистості у шлюбі може впливати значна кількість факторів, серед яких: сенсожиттєві орієнтації особистості, вікові характеристики особистості, етап становлення подружніх стосунків, очікування та сімейні ролі, співучасть та співпереживання, довіра, ступінь близькості та задоволеність власними стосунками,

наявність спільних інтересів, а також професійна самовизначеність та приналежність [2].

Метою нашої роботи є визначення психологічних особливостей прагнення до самоактуалізації у чоловіка та дружини.

Об'єктом дослідження виступає самоактуалізація особистості, а предметом дослідження – психологічні особливості прагнення до самоактуалізації у чоловіка та дружини.

Концептуальна гіпотеза нашого дослідження звучить таким чином: існують певні психологічні відмінності у прагненні до самоактуалізації чоловіка та дружини. В рамках даного дослідження ми виділили наступні *емпіричні гіпотези*:

1. Жінки, на відміну від чоловіків, більш схильні розділяти такі цінності як істина, добро, краса, цілісність, справедливість, самодостатність, що властиві особистості, що самоактуалізується;

2. Жінки більше орієнтовані на адекватне самовираження в спілкуванні, ніж чоловіки;

3. Наявність цілей спрямованих у майбутнє більш властива чоловікам, ніж жінкам;

4. Чоловіки більше схиляються до думки, що лише людина може керувати власним життям та контролювати його;

5. Чоловіки, на відміну від жінок, більш орієнтовані на задоволення потреб у визнанні.

Для перевірки гіпотез нами були використані наступні *психодіагностичні методики*: Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (в адаптації Н. Ф. Каліної); Тест сенсожиттєвих орієнтацій СЖО (Дж. Крамбо та Л. Махолік в адаптації Д. О. Леонт'єва) та Методика діагностики ступеню задоволеності основних потреб (модифікація І. О. Акіндінової).

Обробка результатів дослідження була проведена за допомогою *математико-статистичного* методу – t-критерій Стьюдента.

Як ми бачимо з таблиці, за методикою САМОАЛ існують значущі відмінності у прагненні чоловіка та дружини до самоактуалізації за такими шкалами: орієнтація у часі, цінності та гнучкість у спілкуванні. За методикою СЖО спостерігаються значущі відмінності за шкалами: цілі та локус контролю – життя. І за методикою «Діагностика ступеню задоволеності основних потреб» спостерігаються відмінності за шкалами: соціальні потреби та

потреби у визнанні. Слід зазначити, що всі вищезазначені відмінності знаходяться на рівні значимості $p < 0,01$.

Таблиця

**Усереднені показники чоловічої та жіночої вибірок
за результатами емпіричного дослідження та рівень значущості
розбіжностей за t-критерієм Стьюдента**

Показники тестів	Групи досліджуваних		Значення t- Стьюдента та рівень значущості розбіжностей
	Жінки (N=30)	Чоловіки (N=30)	
Орієнтація в часі	6,7333	9,3833	$t_{емп} = -3,530$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Цінності	8,5667	6,9667	$t_{емп} = 2,742$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Гнучкість в спілкуванні	7,2500	5,8500	$t_{емп} = 2,888$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Цілі в житті	18,0667	20,9000	$t_{емп} = -3,199$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Локус контролю – життя	23,9000	27,7000	$t_{емп} = -2,990$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Соціальні потреби	16,1667	20,1667	$t_{емп} = -2,915$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Потреби у визнанні	19,2000	22,7667	$t_{емп} = -3,094$ $p < 0,01$ розбіжності значущі

Перевіряючи гіпотези ми встановили, що жінки більш схильні розділяти цінності особистості, що самоактуалізується, а саме: істина, добро, краса, цілісність, справедливість, самодостатність тощо. Жінки орієнтовані на створення гармонійних та здорових відносин з іншими людьми, а також вони більш вільні від впливу соціальних стереотипів та мають змогу самовиражатися у процесі спілкування.

У той же час чоловіки орієнтовані на постановку цілей спрямованих у майбутнє, вважають, що людина контролює та спрямовує власне життя, вони більш схильні жити сьогоденням та отримувати задоволення від життя у цей момент. Чоловіки переконані, що людина має право вільно обирати та реалізовувати обрані нею плани в житті. Соціальні потреби чоловіків та потреби у визнанні менш задоволені, що спонукає їх до конкретних дій.

Підсумовуючи, можна сказати, що ми досягли поставленої мети та підтвердили наші гіпотези. Теоретична значущість роботи полягає в розширенні та поглибленні наукових уявлень про самоактуалізацію як психологічний феномен, що є одним з основних механізмів розвитку особистості. Практична значущість даного дослідження полягає у можливості використовувати отримані результати при подальшій роботі з подружніми парами.

Подальшу перспективу роботи в даному напрямку ми вбачаємо у дослідженні прагнення до самоактуалізації жінок, що перебувають у шлюбі та незаміжніх жінок. Також подальшу роботу можна спрямувати у напрямку дослідження кореляційних зав'язків у прагненні до самоактуалізації чоловіків та жінок, що перебувають у шлюбі.

Список використаних джерел:

1. Вахрамов Е. Е. Психологические концепции развития человека: Теория самоактуализации / Е. Е. Вахрамов – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 215 с.
2. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: брачно – семейные отношения / Л. А. Коростылёва – СПб.: Изд-во С. Петерб. Ун-та, 2001. – 398 с.
3. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л.А. Карпенко]. – 2-е изд., расширенное, исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
4. Леонтьев Д. А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – № 3. – С. 150-158
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу – 3-е изд., пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
6. Психология личности в трудах зарубежных психологов / [ред.-сост. А. А. Реана]. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
7. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд., – СПб.: Питер, 2013. – 607 с.

Худякова В.І.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Явища несвідомого відіграють провідну роль в поведінці індивіда: свідомі вчинки виникають з субстрату несвідомого, що створюється впливом спадковості; цей субстрат і складає «душу» раси (народу). На думку Г.Лебона, елементи несвідомого, які утворюють ментальність раси, і є причиною подібності індивідів цієї раси [3]. За Ч.К. Тойчом, можна зазначити, що індивідуальна свідомість знаходиться в такій залежності: національна свідомість > групова свідомість > сімейні типи свідомості > індивідуальні типи свідомості [6]. Рівень розвитку свідомості та умови життя – це ті складові, завдяки яким людина знаходиться саме в такому психічному стані. На сьогодні нагальним є питання соціальної та індивідуальної терапії. Очевидно суспільству та окремому індивіду необхідно набути нового розуміння ситуації та законів, які суттєво впливають на їх психічні стани.

Особистість – це складна система диференційованих та інтегрованих психічних властивостей, яких набуває індивід в процесі діяльності та спілкування [5]. В особистісному становленні велику роль відіграє його активність (Г. Саллівен, З. Фрейд, А. Адлер, Г. Лебон, Дж. Кеттел, Б.Г. Ананьєв, У. Джемс, І.С. Кон, С.Л. Рубінштейн, Ч.К. Тойч, Н.О. Євдокимова, Х. Харт, І.Д. Бех), що проявляється в самостійному ставленні до навколишнього середовища, людей, до самого себе. Ця наукова проблема є досить актуальною, адже є предметом дослідження практично всіх наукових концепцій: вчені досліджують самоставлення як базову категорію психології (В.М. Мясищев); фактори розвитку особистості (В.А. Ядов, Б.Г. Ананьєв, Є.П. Ільїн); механізми уявлень щодо власних здібностей та можливостей, динаміку самооцінки та чинники формування ставлення до себе (В.М. Мясищев, Л.В. Тищенко, Р. Бернс, І.Ю. Хамітова, Є.П. Ільїн, Ю.А. Приходько) тощо. С.Л. Рубінштейн вважає, що ставлення до себе є елементом свідомості, яка є первинним утворенням суб'єкта життєдіяльності і формується в середовищі завдяки його активності [4]. «Я»

розуміється як відокремлене, самостійне, цілісне, пізнане (непізнане), усвідомлене (неусвідомлене), властивості, індивідуальні особливості, неповторність. Самоставлення (термін за Н.І. Сарджвеладзе) пов'язують з поняттям «Я-концепції», яка включає в себе когнітивний, порівняльно-оцінний та поведінковий компоненти. Тищенко Л.В. вказує, що провідною детермінантою саморозвитку та самотворення особистості виступає самоставлення. Прийняття себе та позитивне ставлення і прихильність до себе забезпечують гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості [5, с. 231]. Існують різноманітні категорії, які розкривають дане явище, зокрема, «соціально-психологічна самоперцепція» (Я.Л. Коломінський); самоставлення (Н.І. Сарджвеладзе, В.М. Мясіщев); самооцінка та самосприймання (К. Роджерс); соціальна установка (Д.М. Узнадзе). Вчені – персоналісти переважно схиляються думки, що всі компоненти взаємопов'язані і самоставлення виконує функцію прийняття себе, це – «образ Я». І хоча самооцінка часто є інтегрованим комплексом оцінок інших, самотворенням, насамкінець, займається сама особистість, тому їй треба знайти в собі волю, щоб змінити свідомість для досягнення якісно нових результатів самостановлення.

В основі механізмів формування самооцінки, на думку І.С. Кона [2], є процеси засвоєння індивідом зовнішніх оцінок, соціального порівняння та самоатрибуції. Це переживання і відчуття власного Я, відчуття задоволеності чи незадоволеності собою. Л.С. Виготський вказував на важливість самореалізації в значущій для особи діяльності.

У Джемс вважає, що саме мала група суттєво впливає на формування (розвиток) індивідуальної свідомості [1]. В кожній окремій сім'ї існує певна система законів, що обумовлює поведінку всіх її членів: сімейний код визначається як індивідуальною свідомістю кожного, так і зовнішніми впливами. Свідомість дитини – продовження свідомості батьківської свідомості, вона часто приречена повторювати цю ментальність і без свідомих зусиль запрограмована іти дорогою батьків. Особистість на ранніх етапах формується під впливом спадкових факторів, власна свідомість проявляється в підлітковому віці (приблизно в 13 років). Вивчаючи себе, порівнюючи з іншими, особа робить висновки часто не на свою користь, тоді виникає комплекс неповноцінності. Усвідомити себе – це не лише побачити свої недоліки, а швидше, переваги, можливості,

здатність до самостійності і розвитку. «Обережний оптимізм» полягає в тому, що себе та інших треба підтримувати і підбадьорювати, хвалити – соціальна терапія буде позитивно впливати на всі соціальні стосунки. Мета особистості – зрозуміти, чому вона знаходиться на такому рівні і що необхідно зробити, щоб досягти мети. Масова свідомість прагне навіювати неспроможність окремого індивіда до успіху, однак, на думку І.Д. Бега, психічний феномен самоствалення є ключовим в процесі становлення особистості: коли у людини є базове прагнення, бажання, вона може суттєво змінити своє життя на краще.

У соціальних взаєминах існує поширена практика, що одна людина бере на себе відповідальність за інших. Часто це відбувається в сім'ї, коли комфорт інших поставлено вище власного благополуччя і відбувається перевантаження відповідальністю. Треба не лише самому бути самодостатнім, але й бачити, що і інші теж можуть функціонувати і справлятися самостійно – нехай всі члени родини повірять в себе. Це стосується і первинних груп та організацій: проаналізувавши ситуацію, слід знайти позитивний досвід і подальші шляхи розвитку.

На основі тез можна зробити такі висновки:

1. Свідомість кожної особистості є свідомістю певної групи, яка підкоряється перманентним законам. На якому б рівні свідомості не була людина, вона здатна прагнути до любові, віри і гармонії, які в своїй основі мають оптимізм і впевненість. Це та мета, яка притаманна кожній людині.

2. Людина потребує переосмислення ситуації і розвитку свідомості, уміння зрозуміти фактори, які впливають на життя, щоб бути спроможним налаштувати або перебудувати його. Кожен сам має «опрацювати» свою ситуацію і визначити подальшу динаміку власного поступу.

3. Кожна людина може бути самодостатньою, але для цього мають, все-таки, бути визначені суспільством справжні соціальні цінності, створені соціальні умови, які б враховували можливості кожного – соціальна рівність, справедливість, ситуація успіху, спроможність задовольнити нагальні потреби. Віра в те, що інший має такий же потенціал, як і ти, може змінити підхід в інтерпретації не лише соціального, але й власного життя.

4. Для подальшого розвитку слід:

– чітко визначити і визнати проблему;

– прийняти ситуацію і прагнути знайти рішення.

Загальні питання:

- Яка мета того, що я є саме на цьому рівні життя?
- Яка проблема, ситуація в моєму житті є основною?
- Які мої провідні установки? (Який я? Яка моя справжня мета?

Я себе поважаю? А інших? Як на все подивитись з глобальної перспективи? Чи завжди мої вчинки добрі? Я – толерантний? Чемний? Я вже навчився сміятись над собою? Які мої шкідливі звички? Чи готовий я сказати: «Моє життя – це цікава подорож. Я відчуваю задоволення від того, що я живу!»? Що я для цього зробив?), тощо.

5. Не слід звинувачувати когось, слід сміливо визначити напрямок успіху, зосередитись на ньому і відразу ж прикласти зусилля. «В моєму житті порядок і гармонія»!

6. Цілісність і послідовність, прагнення до самоактуалізації. Особа сама має стати режисером власного життя. Слід самому бути впевненим в собі, бути людиною слова, виконувати обіцянки щодо себе та інших, бути чесним і мати цілісний характер. Власна ефективність полягає у виконанні власних планів, в звичці виконувати обов'язки.

7. Досягти успіху можна лише тоді, коли перед людиною поставлена одна чітко визначена мета. Віра в успіх стане запорукою успіху. «Віра – це колосальний резервуар енергії, який дає нам ЖИТТЯ» (Ч.К. Тойч).

8. В свідомості кожного, а згодом і суспільства в цілому, мають ствердитися такі поняття: Кожна людина – цінність. Сам факт життя – цінність, яку людина може побачити і оцінити. Мета і обов'язок кожного – прагнути бути більш здоровим, більш задоволеним, більш успішним і щасливим! Чим раніше ми це усвідомимо, тим краще: кожен день життя має мати свій сенс і цінність. Іншого життя просто не буде.

Список використаних джерел:

1. Джемс У. Личность / У.Джемс // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара:Изд. Дом «БАХРАР-М», 2003. – С. 8-42.
2. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
3. Лебон Г. Душа толпы / Соціальна психологія груп. Хрестоматія: навчальний посібник / укл.: Ю.О.Бабаян, Г.В. Васильєва, Н.О. Євдокимова та ін.; за заг. ред. Н.О. Євдокимової. – Миколаїв: Іліон, 2013. – С. 42-53.

4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.

5. Тищенко Л.В. Феноменологія самоставлення в психологічній науці / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / заю ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 9. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – 286 с. – (Серія «Психологічні науки»).

6. Тойч Ч.К. Духовность и самосознание личности. Роль наследственных предрасположенностей и влияние факторов социальной среды. Материалы авторского семинара. Москва 22-25 мая 1997 года. <http://www.myword.ru>

7. Хамитова И.Ю. Межпоколенные связи. Влияние семейной истории на личную историю ребёнка / Соціальна психологія груп. Хрестоматія: навчальний посібник / укл.: Ю.О. Бабаян, Г.В. Васильєва, Н.О. Євдокимова та ін.; за заг. ред. Н.О. Євдокимової. – Миколаїв: Іліон, 2013. – С. 393-442.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Забігайло Т.В.

*практичний психолог,
Відокремлений підрозділ*

*Національного університету біоресурсів і природокористування
України «Бобровицький коледж економіки та менеджменту
імені О. Майнової»*

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТАНУ САМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Самотність серед натовпу – це проблема, яка особливо гостро постала в наш час, набувши психологічного забарвлення, ставши особистісною проблемою, що в певний момент життя постає перед кожною людиною. Багато людей, серед них і молодь, стикаються з переживанням самотності, але не кожен може про це сказати.

Психологічна ізоляція один від одного, несформована здатність до нормального міжособистісного спілкування, невміння встановлювати інтимні міжособистісні взаємовідносини, такі як дружба чи кохання – це проблеми сьогодення, які потребують негайного втручання. Ще у старозавітній книзі Єклизіаста в Біблії викладені переконливі підтвердження того, що самотність гостро сприймалася людьми як трагедія: «Людина самотня, іншої немає; ні сина, ні брата немає у неї; і всім працям її немає кінця, і очі її не наситяться багатством».

Американський психолог і психотерапевт Джеффри Янг виділив на підставі класичних спостережень і тестових експериментів дванадцять самостійних синдромів самотності, кожен з яких представляє специфічний набір емоційних, пізнавальних і поведінкових властивостей особистості. З деяким спрощенням їх можна звести до трьох головних: товариськість, ступінь готовності до саморозкриття, здатність до співпереживання та розуміння іншої людини. Тобто психологія приходить до переконання, що така схильність – одна з самостійних якостей особистості.

Інколи самотність виникає по причинах, які не залежать від людини. Втрата коханої людини, розлучення, або розрив особистих відносин – найбільш поширені соціальні причини, які ведуть до самотності. В деяких випадках самотність зароджується внаслідок часткової або повної емоційно-психологічної ізоляції людини від оточуючих.

Вчені стверджують, що перенесена в дитинстві самотність набуває особливу важливість через те, як вона може проявитися у дорослому житті. Оскільки емоційна рана, отримана у дитинстві, може стати особистісною слабкістю дорослого і зберігатиметься протягом тривалого часу, інколи все життя, змушуючи таких людей гостріше, ніж інших, реагувати на розлучення і соціальну ізоляцію.

«Першими фобіями у дітей, пов'язаними з зовнішніми умовами, є страх темряви і самотності. Обидві викликані у дитини відчуттям відсутності близької людини, скажімо, матері. Я чув з сусідньої кімнати, як дитина, злякавшись темряви, кликала: «Говори зі мною, боюся!» – «Навіщо? Для чого? Ти все одно мене не бачиш». На це дитина відповідала: «Коли хтось говорить зі мною, стає легше» (З. Фрейд, 1916–1917 р.). Це одне з небагатьох висловлювань З. Фрейда з приводу самотності. Спираючись на той факт, що індивід до народження оточений материнськими водами, перебуваючи в безпеці, комфорті і самотності, робить висновок: людина відчуває ностальгію за тим станом затишку. На його думку сон, фантазія, медитація, (а це, безсумнівно, один з видів переживання самотності) – це повернення до втрачених витоків.

Також самотність є показником розриву зв'язку внутрішнього світу людини з соціумом. Це сукупність емоцій і почуттів таких як відчай, страх, відчуженість, печаль, тривога і т.д., причому їх склад і кількість може змінюватися, тому «самотність» швидше відноситься до поняття переживання даних емоцій і почуттів (тобто переживання самотності). К. Роджерс розглядає самотність як прояв слабкої пристосовності особистості, а її причину – у невідповідності уявлень індивіда про власне «Я». Вчений стверджує, що суспільство впливає на людину, змушуючи її вести себе відповідно до соціальних зразків поведінки, які в певній мірі обмежують свободу її дій. Через це виникають суперечності між внутрішнім істинним «Я» індивіда і проявами його «Я» у відносинах з іншими людьми, що призводить до втрати сенсу існування. Індивід стає самотнім, коли, усунувши бар'єри на шляху до власного «Я», він тим не менше думає, що йому

буде відмовлено в контакті з боку інших. І тут виходить замкнене коло: людина вірячи в те, що її справжнє «Я» відкинуто іншими, замикається в своїй самотності, продовжує дотримуватися своїх соціальних «фасадів», що призводить до спустошення.

«Довга відсутність емоційних і фізичних контактів, може мати для людини фатальний кінець. І сенсорна, і соціальна депривація однаково згубно впливають на людей, будучи причиною тимчасових психічних порушень». І далі: «Постійно присутнє прагнення до фізичних і соціальних контактів змушує людину іноді задовольнятися ледь вловимими, символічними формами їх прояву, що можна визначити як потреба у визнанні» (Е. Берн «Ігри в які грають люди»). Дане твердження Е. Берн використав для пояснення поняття «сенсорний голод» і воно не зовсім відноситься до дослідження самотності, але по суті, є дуже важливою для подальшої роботи.

Отже, самотність – це важкий психічний стан, поряд з яким, найчастіше, наявний поганий настрій і важкі переживання. Але не потрібно плутати самотність з усамітненням.

Усамітнення – це нормальний стан, який виникає в результаті відсутності когось або чогось. Це важлива потреба нашої психіки, тільки одній людині достатньо години, а інша потребує днів і тижнів. А неможливість час від часу побути на самоті веде до психологічної втоми, напруження, роздратування, зривів, конфліктів між людьми.

Справжні суб'єктивні стани самотності зазвичай супроводжують симптоми психічних розладів, які мають форму з явним негативним емоційним забарвленням, причому у різних людей афективні реакції на самотність різні.

Вражає перелік типових емоційних станів, які час від часу охоплюють хронічну, самотню людину – це відчай, нудьга, нетерпіння, відчуття власної непривабливості, безпорадність, панічний страх, пригніченість, внутрішня спустошеність, відчуття власної недорозвиненості, втрата надії, ізоляція, скованість, дратівливість, незахищеність, меланхолія, відчуженість.

Самотні люди схильні недолюблювати інших, особливо веселих і щасливих. Це їх захисна реакція, яка в свою чергу, заважає їм самим влаштувати добрі відносини з людьми. Саме самотність примушує деяких зловживати спритними напоями або наркотиками, навіть в тому випадку коли вони самі не визнають себе самотніми.

Самотність може представляти таку велику загрозу для побудови міжособистісних взаємозв'язків, які складають основу людського

існування, що є можливість виникнення одного з самих страшних наслідків – самогубства. Навіть ті люди, які здатні подолати самотність без особливих зусиль, погоджуються з тим, що це дуже тривожне переживання. Самотність негативно впливає не тільки на психологічний стан здоров'я, а й на фізичний, може стати причиною алкоголізму та наркоманії. Нарешті, самотність негативно впливає на психічне здоров'я людей, стає причиною утворення системи комплексів, які перешкоджають самореалізації людини, як особистості.

Зростання числа самотніх людей, як стилю життя, викликають становлення специфічної індустрії послуг на таку категорію населення. Встановлено, що одинокі мають можливість і бажання витратити більше на свої захоплення, на туризм і відпочинок, вони найчастіше купують дорогі товари, насамперед спортивно-туристичного призначення; у світі будуються спеціальні житлові комплекси для безсімейних. Зрозуміло, що це стосується тільки тих людей, для яких самотність – це свідомий і комфортний вибір. На думку Янга «хронічна самотність є наслідком тривалої нездатності людини встановити зв'язки з іншими людьми, тоді як ситуативне самотність це наслідок порушення сформованої моделі соціальних зв'язків людини».

З усього сказаного видно, що особистісне переживання самотності може бути спровоковане незадовільною оцінкою всередині якоїсь однієї соціальної моделі спілкування, яка змінює поведінку і стан особистості, а значить і відносини всередині інших соціальних моделей, що веде до дефіциту оцінки в усьому житті людини. Недолік оцінки, що провокує переживання самотності – результат стилю поведінки і способу мислення, що йдуть у розріз із загальноприйнятими, звичними стереотипами, через що утруднюють повноцінне соціальне спілкування. Надлишок оцінки – це результат індивідуально-психічних особливостей, які передбачають низький рівень очікуваної оцінки, при неотриманні якої, самотність проявляється спочатку у вигляді симптомів (туга, жалість до себе, сум, відчуття неоціненний і непотрібності і т.д.). У разі тривалого дефіциту оцінки збільшується, у зв'язку з цим внутрішньої дисгармонії, самотність переживається гостро, переходячи в подальшому до стабільного стану.

Одного разу, завдяки обставинам, встановивши міцні соціальні зв'язки (моделі спілкування) індивід втрачає навички встановлення

подібних взаємовідносин надалі, а у разі розірвання або втрати звичних сформованих зв'язків, відчуває самотність, як результат власної соціальної неспроможності. Дати людині ці навички, навчити провокувати оцінку оточуючих, а також щедро давати її іншим – ось мета корекції самотності.

Список використаних джерел:

1. Бодалев А.А., Психология общения, Избранные психологические труды, Москва-Воронеж, 1996.
2. Берн Е. Игры в которые играют люди. Люди, которые играют в игры: Пер. с АНГЛ. – СПб: Лениздат, 1992.
3. Немов Р.С., Психология: Учебник для студентов высших учебных заведений, в 3-х книгах, 3 издание, М.: «Владос», 1999.
4. Ялом І. Екзистенціальна психотерапія. – М., 2000.

Літвішко Ю.В.

студентка,

Харківський інститут

Міжрегіональної академії управління персоналом

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СТИЛЯ ВИХОВАННЯ У СІМ'Ї

Професійна ідентичність є актуальною областю сучасних досліджень у психології. В основному це пов'язано з активним зростанням інтересу багатьох гуманітарних наук (соціології, філософії, психології, культурології, антропології, етнології) до проблеми ідентичності.

Сучасний британський соціолог Зигмунт Бауман у своїй праці «Индивидуализированное общество» відмічає: «Исследования идентичности становятся сегодня независимой и быстро развивающейся отраслью знания; идентичность становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни» [1, с. 176].

Проблема ідентичності є міждисциплінарною і в різні епохи, в різних наукових галузях вона вирішувалася неоднозначно.

У філософії питання ідентичності людини простежується у працях Платона, Сократа, Канта, Гегеля, Шопенгауера. Антропологічний контекст ідентичності зустрічається у Бубера, Шелера, Фуко. У психології це поняття набуло безліч смислів у зв'язку з різними парадигмами його інтерпретації.

Традиційно введення терміна «ідентичність» в психологію пов'язують з Є.Єріксоном, який дав визначення ідентичності як «представлення суб'єкта о себе, собственном, а не навязанном пути развития, и сопровождающийся ощущением личностной определенности, тождественности и целостности» [4, с. 2-4].

В даний час у вітчизняній психології ідентичність визначається як «интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку ощущение личностной тождественности, целостности и определенности в различных жизненных сферах» [5, с. 48].

На сьогоднішній день виділяють цілий ряд видів ідентичності: етнічна, гендерна, територіальна, релігійна, вікова, особистісна.

Теоретичний аналіз сучасної літератури (М.В. Заковоротна, 1999; Л.Б. Шнейдер, 2002; Г.М. Андрєєва, 2005; А.В. Мікляєва, 2008; Д.А. Ісаєва, 2013) дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день величезну актуальність набуває питання вивчення саме професійної ідентичності, яку Л.Б.Шнейдер визначає як «аспект специфической интеграции личностной и социальной идентичностей в профессиональной реальности» [5, с. 64].

Актуальність цього питання обумовлена економічною, соціальною, політичною нестабільністю в Україні. Різко змінюються умови життя нашого суспільства призводять до розмивання орієнтирів, перегляду професійних уподобань, вносять хаос і нестабільність в усвідомленні приналежності особистості до певної спеціальності. Особливо це зачіпає молоде покоління, тому що провідною діяльністю юнацького віку є навчально-професійна діяльність і як її наслідок-професійне самовизначення, що є частиною особистісного самовизначення.

У дослідженнях О.П. Єрмолаєвої підкреслюється, що професійна ідентичність є найважливішим фактором психологічного благополуччя людини, оскільки вона забезпечує психоекологічний баланс – відчуття стабільності оточуючого світу і впевненості в своїх силах [2, с. 36].

Необхідно зазначити, що однією з детермінант професійної ідентичності є родина. Клімов зазначає, що найбільш значний вплив

на процес становлення професійної ідентичності надає сама сім'я, яка надає безпосередній і постійний вплив на формування образу професії. Причому цей вплив дуже варіативний: від прямого впливу до прихованих експектацій [3, с. 52].

Мета дослідження: довести, що статуси професійної ідентичності залежать від стилю виховання в сім'ї.

Об'єкт дослідження: становлення професійної ідентичності у дітей старшого шкільного віку.

Предмет дослідження: психологічні особливості професійної ідентичності старшокласників із сімей з різними стилями виховання.

Гіпотеза дослідження: припущення про те, що діти з сімей авторитетним (демократичним) стилем володіють сформованими статусом професійної ідентичності.

Завдання дослідження:

1) Ознайомитися із теоретичним матеріалом по темі дослідження.

3) Підібрати методи і методики для дослідження даної теми.

4) Провести психодіагностичне дослідження статусів професійної ідентичності серед старшокласників та стилів сімейного виховання серед їх батьків.

5) Провести порівнюючий аналіз отриманих результатів.

6) Встановити взаємозв'язок між статусами професійної ідентичності старшокласників та стилями виховання у їх сім'ях.

Дослідження проводилось на базі Харківської середньої загальноосвітньої школи № 68. Емпіричне дослідження проводилось у два етапи. На першому етапі дослідження приймало участь 40 респондентів (старшокласники, учні 11 класів, віком 16-17 років). На другому етапі дослідження приймало участь 40 респондентів (батьки старшокласників, віком 44-46 років).

У ході дослідження були використані наступні методики:

1. Метод бесіди.

2. Тест-опитувальник вивчення статусів професійної ідентичності (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

3. Тест «Стратегії сімейного виховання» (С. Степанов).

4. Методи статистичної обробки даних (критерій χ^2 Пірсона, критерій V Крамера).

За даними психодіагностичного дослідження ми маємо наступні результати.

Таблиця 1

Результати дослідження зв'язку статусів професійної ідентичності старшокласників від стиля виховання у сім'ї

Статус професійної ідентичності старшокласників	Стиль виховання у сім'ї			
	Демократичний	Авторитарний	Ліберальний	Індиферентний
Нав'язаний	0,034	0,843	0,091	0,042
Сформований	0,787	0,057	0,112	0,084
Мораторій	0,057	0,023	0,801	0,035
Невизначений	0,021	0,114	0,037	0,751

Згідно з отриманими результатами ми маємо наступний розподіл зв'язку між статусом професійної ідентичності старшокласників та стилем їх виховання у родині: нав'язаний статус професійної ідентичності має міцний зв'язок із авторитарним стилем виховання, сформований статус корелює із демократичним стилем виховання, мораторій найбільш пов'язан з ліберальною тактикою виховання і невизначений статус професійної діяльності перегукується із індиферентним стилем виховання.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що результати дослідження співпали з гіпотезою, висуненою спочатку. Демократичний стиль виховання у родини сприяє формуванню у дитини системи знань про себе, професійних переваг, усвідомленому вибору свого професійного майбутнього (сформований статус). Протилежний демократичному стилю виховання-авторитарний, позбавляє особистість самостійного рішення у питанні професійного визначення, що може у майбутньому призвести до розчарування. Мораторій, чи криза вибору, найчастіше зустрічається у родинях з ліберальним стилем виховання, а невизначений статус професійної ідентичності, для якого характерна відсутність професійних планів і тим більш навіть бажання їх формувати властивен родинам із індиферентним стилем виховання дитини.

Отже, мета поставлена спочатку дослідження досягнута-гіпотеза виявилася вірною.

Список використаних джерел:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. Под. ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.

2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. – № 2. – 1998, – С. 35-40.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, – 2004. – 304 с.

4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная и идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... доктора психологических наук: 19.00.13 / Шнейдер Лидия Бернгардовна. – М., 2001. – 69 с.

5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2007. – 128 с.

Ломакін Г.І.

здобувач,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди

НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕБІГУ ЖИТТЄВИХ І ВІКОВИХ КРИЗ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Особливостями перебігу вікових психологічних проблем, виникаючих у людей, переживання ними особистісних життєвих криз науковці займаються з давніх часів але ці питання ще не стали предметом глибоких наукових досліджень та не надто розроблені у психологічній науці.

Існують певні розбіжності щодо підходів та періодизації вікових криз, їх виникнення та перебігу, впливу на розгортання у часі життєвих сценаріїв та перспектив людини. Це пов'язано, перш за все, з тим, що сучасне суспільство характеризується наростаючою стресогенністю: швидко розвиваються нові соціальні відносини, збільшується темп життя, інформаційне навантаження, йде повним ходом всесвітня глобалізація та урбанізація. Це, з одного боку, приводить до поліпшення якості, покращення умов і збільшення середнього віку життя людини, але разом з цим виникає і величезна кількість стресових ситуацій, психологічних проблем, пов'язаних з необхідністю адаптуватися до мінливих умов навколишнього середовища, соціальних катаклізмів (девальвації звичних цінностей, нестабільності суспільних структур, хвороб ХХІ століття,

економічних та національних протистоянь тощо). Спостерігається неухильне зростання кількості людей, що випробовують кризи та переживають стрес.

Наукові підходи до вікової періодизації розвитку людини у різних дослідників будуються на основі різних ознак. Так в основу вікової періодизації В. Бунак покладає морфологічні та фізіологічні зміни; Е. Еріксон розглядає за психосоціальними ознаками; співвідношенням соціальної ситуації розвитку та новоутворень (структури особистості, свідомості) обґрунтовані у працях Л. Виготського, Р. Немова; місцем у системі суспільних відносин та провідним видом діяльності у О. Леонтєва, С. Рубінштейна, В. Давидова, Д. Ельконіна; співвідношенням з етапами соціалізації вікова періодизація розглядається у працях А. Мудрика, Ю. Василькова, Л. Мардахаєва та інші.

Так за Е. Еріксоним кожен віковий етап має свою точку напруження (кризу), породжену конфліктом розвитку «Я»-особистості, де людина стикається з проблемою відповідності внутрішніх і зовнішніх умов існування. Кожна наступна стадія є потенційною кризою внаслідок радикальної зміни перспективи, критичним періодом підвищеної вразливості та збільшених потенцій. Потреба бути самим собою в очах значущих інших і у власних очах визначає рушійні сили розвитку, а протиріччя між ідентичністю і самоідентичністю зумовлюють кризи та напрям розвитку на кожному віковому етапі. Саме кризи зумовлюють внутрішньо-особистісні зміни: перебудову свідомості, несвідомі враження, інстинкти, ірраціональні тенденції – усе те, що породжує внутрішній конфлікт, неузгодженість психологічної цілісності [4].

За визначенням професора В. Мухіної, розвиток особистості опосередкований системою суспільних відносин та здійснюється в процесі виховання та засвоєння людиною основ матеріальної та духовної культури. Б. Ананьєв характеризує розвиток особистості якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів та нових структур. Перехід до наступного етапу, за Б. Ананьєвим, відбувається у формі криз, що характеризуються різкими психологічними змінами [7].

Отже кризи постають водночас як загроза для особистості, так і як можливість для її росту. Це складний психологічний феномен індивідуального життя людини, який має ряд особливостей. Під час кризової ситуації порушується вся система самоорганізації, в якій

індивід потрапляє у ситуацію, де панують переважно негативні емоції, які гальмують і створюють труднощі для пошуку основної суперечності життя. Неминучими є не самі кризи, а якісні зрушення у розвитку [1; 2]. Тобто, психологічна криза є внутрішнє порушення емоційного балансу, виникаюче під впливом загрози, створеної зовнішніми обставинами. Вікові кризи зумовлені, насамперед, руйнуванням звичної соціальної ситуації розвитку і виникненням іншої, яка більш відповідає новому рівню психологічного розвитку. Форма, тривалість і гострота перебігу вікових криз може помітно відрізнятися в залежності від індивідуально-типологічних особливостей людини, соціальних і мікросоціальних умов, особливостей виховання в сім'ї, педагогічної системи в цілому. Кожна вікова криза – це і зміна світогляду людини, і зміна її статусу по відношенню як до суспільства, так і до самої себе. На період дорослості (зрілості, 25–55-(60) років), що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини, припадають три кризи: перша, коли людина вступає до дорослого життя, друга припадає на середину життя і третя виникає наприкінці дорослості [3]. Сутність кожної з них – вибір з двох альтернатив вирішення вікових завдань розвитку. Криза є зіткненням двох реальностей: психічної реальності людини з її системою світогляду, патернами поведінки – і тієї частини об'єктивної дійсності, яка суперечить її попередньому досвіду [7]. Психологія дорослих людей зовсім інша ніж дитяча, у ній життєвий досвід минулого, теперішнього та майбутнього взаємопов'язані і не можуть існувати одне від одного і чим доросліше людина, тим тісніші ці зв'язки. Майбутнє дорослої людини завжди орієнтовано на минулий досвід і роблячи з нього доцільні висновки, вона приймає рішення стосовно дій у майбутньому. В силу багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів дослідити кризи розвитку дорослого життя людини досить складно. Дослідження під керівництвом Б. Ананьєва, Б. Братуся, В. Слободчикова та інших, дозволили стверджувати, що за межами дитинства розвиток відбувається не лінійно, а навпаки складно та суперечливо [5]. Проте критичні періоди не такі різкі, як це було у підлітковому віці та не прив'язані до вікових рамок. Як правило, вони проходять більш гладко та інтеріоризовано, і менш драматично, ніж кризи дитинства.

Вікові кризи середньої зрілості характеризується тим, що людина попадає в ситуацію, в якій суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей), що завжди супроводжується гострим емоційним станом, який виникає в ситуації зіткнення особистості з перешкодою на шляху задоволення найважливіших життєвих потреб, яка не може бути усуненою відомими їй з минулого досвіду засобами. Т.М. Титаренко визначає її як «тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення. Переживання людиною кризи тісно пов'язане зі ступенем усвідомлення кризового стану» [8]. Життєва (вікова) криза – це період, протягом якого змінюється спосіб детермінації процесів розвитку, життєвих задумів, отримує інший напрям траєкторія життєвого шляху [6, с. 241].

Отже вікові кризи є особливими, відносно нетривалими за часом періоди переходу у віковому розвитку до нового, якісно специфічного етапу, що характеризуються різкими психологічними змінами. Вони зумовлені насамперед руйнуванням звичної соціальної ситуації розвитку, і виникненням іншої, яка більш відповідає новому рівню психологічного розвитку людини. Форма, тривалість і гострота перебігу вікових криз може помітно відрізнятися в залежності від індивідуально-типологічних особливостей людини, соціальних і мікросоціальних умов, особливостей виховання в сім'ї, педагогічної системи в цілому. Кожна вікова криза – це і зміна світогляду людини, і зміна його статусу по відношенню як до суспільства, так і до самої себе.

Людина, що не пододала наслідки кризи, починає деградувати, і це може бути алкоголізм, наркоманія чи невроз, психосоматичне захворювання, іноді стагнація життєвої установки і небажання змін. У таких людей формується феномен «безпорадності», який проявляється у відмові від пошуків і зусиль при вирішенні будь-якої нової задачі внаслідок попередніх фрустрацій.

Одним із шляхів в психосоціальной та психокорекційній роботі з людьми середнього віку є розгляд психологічних проблем індивідів через суб'єктивні елементи буття, які виражаються в таких аспектах активності людини, як інтерпретація минулого досвіду, потреби, установки, емоції, цілі і мотиви, що визначають її спрямованість і вибірковість. В процесі комплексної допомоги можлива ефективна профілактика та психокорекція невротичних, психосоматичних

розладів, порушень міжособистісних стосунків та досягнення успішної реінтеграції їх у суспільство, з використанням їх особистісного та життєвого досвіду.

Практична спрямованість і перспективи цієї роботи полягають в систематизації теоретичних та практичних знань про природу, походження, механізми виникнення криз середньої зрілості, що необхідно для вирішення питань профілактики, корекції негативних наслідків впливу вікових криз на особистість з метою збереження її психологічного здоров'я та працездатності, сприянню знаходження адекватних засобів вираження людиною своєї індивідуальності, а також успішному професійному становленню тощо.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Практика та теорія індивідуальної психології. – М., 1995. – 270 с
2. Ананьєв Б.Г. Человек как предмет познания.– Л.: Изд-во. Ленинград. ун-та, 1968. – 339 с.
3. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте. Вестн. Моск. ун-та, сер. 14, психология, 1980. – № 2. – С. 3-12.
4. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007.– 968 с.
5. Виготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений : В 6 т. – М., 1984 (б) – Т. 4 – С. 244-269.
6. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи / Наталія Іванівна Кривоконь – [Текст]: монографія. – Харків: видавництво ФОП Олійник. 2011. – 480с.
7. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости / Ирина Германовна Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.
8. Титаренко Т. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Тетяна Титаренко.– К.: Главник, 2007. – 144 с.

Мартинюк А.Г.

студентка,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ
ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Професійна діяльність практичного психолога висуває особливі умови до особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу людині у ситуації «неможливості жити». Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я і комфорту та є основним інструментом, знаряддям праці. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння не тільки особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання, але й формування професійно-особистісної стійкості, як чинника професіоналізму та конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Завдяки сформованості стійкості особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Адекватна самооцінка та високий рівень рефлексивних здібностей, несуперечлива Я-концепція (забезпечена за К. Роджерсом, уявленнями про власні характеристики та здібності, уявленнями про себе відносно інших людей та навколишніх, цінностями та ідеалами) обумовлюють високий рівень мотивації особистісного і професійного становлення, постійне розширення життєвого простору. Водночас професійна свідомість психолога практика виступає як відкрита система, що знаходиться у постійній взаємодії з іншими, система інтерсуб'єктна за своєю природою. Це вимагає від фахівця спеціальних умінь збереження власного психічного гомеостазу, витримки і терпіння, тому майбутні практичні психологи повинні володіти хоча б найпростішими методами і прийомами саморегуляції, відбір і використання яких повинно базуватись теж на знаннях про власні особистісні характеристики та професійні вимоги.

У роботах вітчизняних авторів поняття «Я-концепція» визначається як відносно стабільна, більш чи менш усвідомлена, така, що переживається як неповторна система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе (О.О. Бодальов, А.Г. Ковальов, І.С. Кон, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін та ін.) [2]. У дисертаційному дослідженні уточнюється зв'язок між найбільш вживаними поняттями у сфері психології Я: «самосвідомість», «Я-концепція», «самооцінка». Теоретичні аспекти Я-концепції розглядаються у психологічній літературі, перш за все з точки зору представлення її як продукту самосвідомості, зокрема, у вигляді сукупності уявлень про власне Я, в поєднанні з їх емоційно-забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією. Розглядаються як загальнопсихологічні погляди на розв'язання проблеми самосвідомості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова, О.В. Шорохова та ін.), так і окремі теоретичні і прикладні питання: генезис самосвідомості в різні вікові періоди (Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Д.Б. Ельконін, Ю.М. Орлов, І.С. Кон, Л.І. Ліпкіна, А.К. Осницький, І.А. Слободянюк та ін.) [3], залежність самосвідомості від ставлення інших (О.О. Бодальов, Т.В. Говорун, Я.Л. Коломінський, А.А. Реан та ін.) [4], закономірності розвитку професійної самосвідомості (В.Н. Козієв, Н.Л. Коломінський, Ю.Н. Кулюткін, Л.М. Мітіна, Г.К. Радчук, В.І. Юрченко та ін.) [1]. В науковій психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними підходами (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, Ю.М. Ємельянов, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель, В.Г. Панок, Т.С. Яценко) [5].

Теоретично методологічне дослідження основних детермінантів, що впливають на позитивне формування «Я-концепції».

Досліджуючи наукові джерела ми приходимо до висновки що дослідження «Я-концепції» майбутнього фахівця є однією з найактуальніших тем у сучасній літературі.

Т. Шестакова вважає, що сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх фахівців в галузі усіх професій, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток [5]. Особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників педагогічних університетів у зв'язку з їх майбутньою багатофункціональною діяльністю, участю у розвитку освіти, науки,

виробництва, духовного життя суспільства. Подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних якостей майбутніх практичних психологів, а й виховання у душі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії. Якщо в радянській системі виховання пріоритет надавався вихованню в колективі, залишаючи проблеми розвитку особистості за межами своїх професійних завдань, то в сучасних умовах на перше місце висувається саме особистість того, хто навчається. Майбутній практичний психолог повинен вміти звертати увагу у своїй майбутній професійній діяльності на формування та розвиток індивідуальних якостей учнів, тобто ефективно використовувати особистісно-орієнтований підхід у навчально-вихованому процесі [6].

У концепції особистісно-орієнтованої освіти «закладена» стратегія культурної та особистісної ідентифікації особистості. Це проявляється в тому, що в особистісно-орієнтованому освіті відбувається розгортання всіх його функцій (гуманітарної, культуросозидательної, соціалізації, індивідуалізації) в напрямку особистісно-сислової сутності людини, його інтересів, мотивів діяльності, здібностей, можливостей. Зміст освіти «переводиться» з рівня «значень» на рівень «особистісних смислів» і сприймається студентами як цінність, засвоєння, «привласнення» якої стає умовою особистісного розвитку, самовизначення, тобто виконує роль механізму, що забезпечує процеси особистісної та культурної ідентифікації.

З позицій особистісно-орієнтованого підходу вуз розглядається не як місце і час навчання, а як простір дорослішання юнаків та дівчат, а педагогічний процес вузу при цьому здійсненні, орієнтований на активізацію особистісного саморозвитку, оволодінню ними не з чим не порівняними можливостями пробудження творчої само будови [2]. Спрямованість на професійно-особистісне самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію, як найважливіших компонентів саморозвитку особистості, повинна зайняти провідне місце в роботі педагогічного колективу професійного освітнього закладу.

У дослідженнях останніх років студент розглядається з позицій суб'єктного підходу, коли він стає активним учасником освітнього процесу, здатним чинити на нього істотний вплив, перебудувати його відповідно до потреб своєї особистості, інтересами саморозвитку. З

цих позицій освіта здійснюється як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснований на діалозі, обміні змістами, співробітництві його учасників. Становлення суб'єктності студента вузу тісно пов'язане з розвитком його професійно значущих особистісних якостей. Професійно значущі особистісні якості студента вузу є сполучною ланкою в процесі переходу студента від освітньої до професійної суб'єктності. Поняття «професійно значущі особистісні якості фахівця» розглядається, виходячи з розуміння якості, як стійкої в часі і просторі характеристики особистості, однозначно виявляється в поведінці в різних ситуаціях. Професійно значущі особистісні якості майбутнього фахівця – це стійкі характеристики суб'єкта освітньої діяльності, відображені в ансамблі професійно значущих особистісних якостей: професійного цілепокладання, мислення, спрямованості, рефлексії, мобільності та ін.

Отже, будь-яка якісна освітня справа – це не просто засвоєння знань, набуття умінь і навичок, а сформованість у фахівця ціннісно-мотиваційного ставлення до діяльності, науки і життя, з урахуванням того, наскільки культуровідповідним є спосіб дій цього фахівця. Нові акценти цієї проблеми досліджують багато вчених (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, І. Зимня, представники поліпарадигмальної науки (Б. Бім-Бад, О. Князева, О. Огурцов та ін.) [4].

Отже, у гармонізації культурно-освітнього простору, який, до речі, у нас лише структурується та формується, провідним методологічним принципом має бути людиномірність, що, з одного боку, передбачає спрямованість наукових досліджень на інтереси й потреби сучасної цілісної (біосоціодуховної) людини, а з іншого – стає критерієм критичної оцінки наукових і практичних результатів, що не можуть не відображати ментально – ціннісні, світоглядні позиції їхніх авторів.

Формування простору Homo educandus не може не бути культурно-освітнім, де культурно-аксіологічні максими людяності посідають провідне місце в цілепокладанні, структуруванні змісту й форм діяльності всіх інституцій, а освіта стає способом набуття культурності, значною мірою завдяки саморозвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анциферова. - Ж. Вопросы психологии, 1978.
2. Перлз Ф. Гештальтподход и свидетель терапии / Ф. М. Перлз. - 1996.

3. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
4. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. 1997.
5. Чеснокова И. И. Психологическое исследование самосознания / И. И. Чеснокова. – Вопросы психологии, 1984. – № 5.
6. Белинская Е.П. «Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений» / Е. П - Ж. Белинская. – Вестник МГУ, 1997. – № 4.

Повалій Л.В.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

Категорія взаємин є однією з ключових у психолого-педагогічній науці. У психологічному словнику взаємини або міжособистісні взаємовідносини (ми вважаємо ці поняття за синонімічні) визначаються як суб'єктивні зв'язки між людьми, які виникають в результаті фактичної взаємодії представників різних соціальних груп [6, с.21]. Взаємини ґрунтуються на певних спонуках (інтерес, розуміння необхідності взаємин, співробітництво, спілкування тощо) і включають ті або інші дії (мову, дії, міміку, жести й т.п.), емоції й почуття (задоволеність спілкуванням, симпатії, антипатії, взаємну прихильність, позитивні й негативні емоції), пізнання (сприйняття іншого, мислення, уяву), волю (витримку при відсутності взаєморозуміння, володіння собою у випадку конфлікту, надання допомоги у важкій ситуації). Взаємини формуються не лише в процесі безпосередніх відносин і спільної діяльності людей, впливаючи на їхній хід і результати, але й через їхнє особистісне ставлення до інших індивідів, самого себе.

Взаємовідносини є суб'єктивним зв'язком, який існує між людьми в соціальних групах та обов'язково передбачають взаємність, існування відповідного ставлення. Вони бувають діловими, дружніми, офіційними, особистими. Здатність створювати і

підтримувати добрі взаємовідносини з оточуючими є однією з найважливіших складових активного способу життя, а міжособистісні взаємовідносини є суб'єктивними зв'язками, які існують між людьми в соціальних групах. Це певна система міжособистісних установок, орієнтацій, очікувань, які визначаються змістом спільної діяльності людей.

З погляду філософії «взаємини» – це універсальна форма розвитку об'єктивного світу, що визначає існування й структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Взаємини як матеріальний процес супроводжуються передачею матерії, руху й інформації. Вони відносні, здійснюються з певною швидкістю й у певному просторі/часі. Взаємини, окрім того, виступають одиницею аналізу в соціальних науках. У результаті взаємин людей народжується все «соціальне», тобто суспільні відносини.

Аналіз наукових досліджень показує, що проблема взаємин між батьками й дітьми набуває у вітчизняних і зарубіжних авторів різне звучання. В одних – це проблема дитячо-батьківських взаємин, коли на перше місце ставиться дослідження особистості дитини і її переживань, пов'язаних із сімейними взаємовідносинами; вивчення особливостей сприйняття дитиною своєї родини й осмислення нею свого місця в ній (А. Гончаренко, А. Ніколаєва, М. Польова, І. Рахманіна, М. Сапоровська та ін.). В інших – це проблема батьківсько-дитячих взаємин, коли в центрі уваги дослідника – фігура батьків, їх провідна роль у відносинах з дитиною (А. Варга, О. Косарева, Р. Овчарова, Є. Смірнова, В. Столін та ін.).

У педагогічній психології поняття «батьківсько-дитячі взаємини» розглядається різними авторами та охоплює такі визначення: як один з важливих компонентів батьківства (Р. Овчарова); як відносно стійке явище, зміст якого містить у собі амбівалентні елементи емоційно-ціннісного відношення й може змінюватися в певних межах (А. Бодальов, В. Столін); як цілісна система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з дитиною, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини, її вчинків (Р. Овчарова, О. Савіна, В. Смахов); як культурно-історичний феномен, історично мінливе явище, що перебуває під впливом певної системи запропонованих культурою й суспільством норм, цінностей і правил, що регулюють розподіл функцій виховання дітей у родині, зміст ролей, моделі рольової поведінки (А. Адлер).

Т. Куликова під батьківсько-дитячими взаєминами розуміє процес і результат індивідуального відбіркового відображення сімейних зв'язків, які впливають опосередковано на внутрішню й зовнішню активність, а також переживання батьків і дітей у їхній спільній діяльності [3, с. 34]; Є. Силяєва акцентує увагу на двосторонньому процесі взаємин, який передбачає взаємний зв'язок і взаємозалежність батьків і дитини, що включає в себе суб'єктивно – оцінне, свідомо – вибіркоче уявлення про дитину та визначає особливості батьківського сприйняття, спосіб спілкування з дитиною, характер прийомів впливу на неї [5].

На думку О.Смірної, батьківсько-дитячі взаємини різняться від усіх інших міжособистісних відносин низкою таких показників: сильною емоційною значущістю для дитини й батьків; амбівалентністю й суперечливістю, яка виражається в тому, що батьки повинні вберегти дитину від небезпеки і в той же час, повинні передати їй досвід самостійності у взаємодіях із зовнішнім світом; постійною їхньою зміною з віком дитини й неминучим відокремленням дитини від батьків [7].

Отже, «батьківсько-дитячі взаємини» – це психологічний феномен, історично змінне явище, особливий вид безперервних і тривалих у часі міжособистісних взаємовідносин між батьками і дитиною, який об'єднує суб'єктивно – оцінні, свідомо-виборкові уявлення про дитину; спосіб спілкування з нею; характер прийомів впливу на неї, і характеризується сильною емоційною значущістю для батьків і дитини; амбівалентністю й суперечливістю; віковою змінюваністю.

Аналіз літературних джерел свідчить про те, що «батьківсько-дитячі взаємини» більшістю науковців розглядаються як певна модель відношення батьків до дитини. Так, Е. Шефер і Р. Белл розглядають її як динамічну двухфакторну модель, визначаючи її полярні характеристики: «любов – ненависть» і «автономія – контроль». Перша характеристика є емоційною, друга поведінковою.

Подібна двухфакторна модель була запропонована російськими психологами В. Гарбузовим, А. Захаровим, А. Співаковською, які свою теорію взаємин вибудовують на двох основних факторах: емоційному (любов – ненависть) і поведінковому (домінування – підпорядкування). Ними було відзначено, що різний ступінь виразності характеристик цих двох компонентів дозволяє описати різні типи батьківсько-дитячих взаємин.

Низка психологів (А. Варга, В. Гарбузов, О. Карабанова, Р. Овчарова, В. Столін та ін.) описує батьківсько-дитячі взаємини, беручи до уваги трьохфакторну модель, що включає в себе когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти. Когнітивний компонент, на думку Р.Овчарової, містить уявлення про різні способи й форми взаємодії батьків з дитиною, знання й уявлення про цільовий аспект цих взаємин, а також переконання в пріоритетності тих напрямків взаємодії з дитиною, які вони реалізують. Емоційний компонент включає оцінки й судження про різні типи батьківського відношення, а також домінуючу емоційну атмосферу, що супроводжує поведінкові прояви батьківсько-дитячих взаємин. Поведінковий компонент являє собою форми й способи підтримки контакту з дитиною, форми контролю, виховання взаємодією, шляхом визначення дистанції спілкування [4].

Цієї ж точки зору дотримується В. Гарбузов, описуючи класифікації «неправильних» взаємин батьків з дітьми. Емоційний компонент батьківсько-дитячих взаємин у його класифікації проявляється в неприйнятті батьками дитини у зв'язку з небажаністю (тип А), або в повному прийнятті її як єдиної й довгоочікуваної (тип В). Поведінковий компонент представлений вимогливістю й твердою регламентацією з боку батьків стосовно дитини, або повною відсутністю контролю при неприйнятті дитини (тип А). У класифікації В. Гарбузова простежується когнітивний компонент, який проявляється в неприйнятті батьками дитини, викликаний недооцінкою її психофізичних даних (тип А), нав'язуванням дитині уявлення «Я» як самодостатньої цінності для навколишніх (тип В), приписуванням хворобливості й соціальної малоуспішності (тип Б) [2].

А. Варга описує батьківсько-дитячі взаємини, виокремивши їх окремі характеристики, такі як: інтегральне прийняття – відкидання дитини; міжособистісна дистанція між батьком і дитиною; форми й напрями батьківського контролю; соціальна бажаність поведінки дитини для батька. Кожна із представлених характеристик входить в один із трьох компонентів батьківсько-дитячих взаємин [1].

Вищезначені компоненти (когнітивний, емоційний і поведінковий), на думку багатьох науковців, мають тотожне значення для вироблення певного стилю взаємин батьків з дитиною, і між ними існує тісний взаємозв'язок. При цьому когнітивний (уявлення) і емоційний (відношення) компоненти становлять внутрішню основу

певного стилю батьківсько-дитячих взаємин, який зовні проявляється у виховних впливах і способах ставлення батьків до дитини.

Отже, батьківсько-дитячі взаємини мають складну багаторівневу структуру, кожний компонент якої наповнюється своїм змістом і має однаково важливе значення для вироблення певного типу й стилю відносин батьків з дитиною.

Список використаних джерел:

1. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции / А.Я. Варга // Вестник МГУ. Психология. – 1995. – № 4 – 147 с.
2. Гарбузов В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И. Гарбузов. – СПб.: АО Сфера, 1994. – 203 с.
3. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства: [уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
6. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / упоряд. Ю.В. Буган, В.І. Урупський. – Тернопіль : Астон, 2001. – 176 с.
7. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е.О. Смирнова / Вопросы психологии. – М., 1995. – № 3. – С. 16-19.

Поліщук Ю.Б.

аспірант,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ДЕФІЦИТАРНИЙ ТА ПРОФІЦИТАРНИЙ ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Традиційна сучасна система освіти по відношенню до гіперактивних дітей організована у дефіцитарному стилі. Саме слово говорить про дефіцит чого-небудь або наявність певного дефекту.

Часто вчитель, шкільний психолог намагаються компенсувати певний дефіцит в дитини і зробити її такою «як усі».

Дуже часто із-за проблем у навчанні вчителі не помічають та не оцінюють успіхи та здібності дитини в окремій області знань або діяльності, не помічають її високий інтелект та неординарність мислення, вважаючи гіперактивну дитину посередньою. Обдарованість в гіперактивної дитини важко виявити ще й тому, що самі діти ще не усвідомлюють своїх можливостей, а деякі вважають себе нездібними та мають низьку самооцінку [4].

В психології існує так званий «ефект Пігмаліону», коли вчителям говорили, що їх середні учні мають високі здібності і насправді очікування вчителів викликали блискучі успіхи в дітей. На жаль, в гіперактивних дітей вчителі не тільки не бачать їх здібностей, але й намагаються зробити так, щоб дитина стала такою як усі, очікують від неї «нормальності», борються з її особливістю. І ось ця протилежна ситуація називається «негативний ефект Пігмаліону», який ускладнює відкриття та прийняття дитиною власної обдарованості та унікальності [2].

Психолог Лара Хонос-Веб вважає, що часто школа робить гіперактивних дітей схожими на «одиноких конячок у шорах», в яких подавляють креативність і творчість. Діти стають «закритими для натхнення», але швидше пристосовуються, виконують вимоги вчителя, стають такими, як всі [6].

Л. Ясюкова вважає, що 40% дітей, які зараз ідуть до школи, мають значно змінені психофізіологічні особливості, але система шкільного навчання залишається незмінною. Оскільки зміни відбуваються з боку формально-логічних характеристик, то необхідне перетворення саме цих сторін системи освіти. Мова йде про зміни загального режиму, форм і методів організації уроку, викладу матеріалу [3].

Ми вважаємо, що найбільш адекватним підходом до виховання гіперактивних дітей є профіцитарний підхід, який розглядає гіперактивних дітей з точки зору того, що кожна дитина унікальна, талановита і має надлишок нерозкритих можливостей. Особливості гіперактивних дітей являються їх перевагою, ресурсом. Активність дитини потрібно допомогти направити у правильний для неї та оточуючих напрямок.

Деякі вчені вважають, що з гіперактивних дітей виростають мандрівники, авантюристи, творці компаній, бо, подорослішавши, ці

діти захоплюються чимось конкретним, проявляючи увагу, зосередженість, посидючість. Все, що їм не цікаво, вони вчать без особливої старанності, а ось предмет свого захоплення – досконало. В старшому шкільному віці СДУГ не зникає, а трансформується у якійсь талант, певне вміння. Але, якщо в дитинстві зруйнувати позитивні здібності, погасити гіперактивність дитини, то можна лишити її переваг у майбутньому житті, позбавити того стрижня, довкола якого можна будувати своє життя [1].

Американський вчений Е. Хеллоуелл порівнює СДУГ з подарунком, з якого важко зняти обкладинку, але, якщо людина навчиться з цим справлятися, то СДУГ ошчасливить її. Сильні сторони дитини можна розвивати та використовувати таким чином, що недоліки не будуть помітні. Вчений вважає, що гіперактивні діти володіють високим інтелектом, творчим потенціалом, високою чутливістю, є рішучі та енергійні. Вони нетрадиційно мислять і готові йти на ризик, який у майбутньому може перетворити їх на успішних підприємців [5].

Отже, найбільш сприятливим для гіперактивних дітей молодшого шкільного віку є профіцитарний підхід у їх вихованні. В основі якого лежить інтерес до дитини як особистості, розуміння її індивідуальності, несхожості, особливості. За профіцитарною логікою особливості гіперактивних дітей є їх перевагою, нерозкритими можливостями, які потрібно допомогти направити та використовувати у творчих цілях.

Список використаних джерел:

1. Овчаренко Н.І. Синдром дефіциту уваги і гіперактивності обдарованої дитини як найпоширеніша причина хронічних порушень поведінки / Н.І. Овчаренко // Обдарована дитина. – К.: Социс. – 2009. – № 3. – С. 20-23
2. Щебланова Е. Неравномерность развития одаренных детей. Школьные трудности при нарушениях внимания / Е. Щебланова // Школьный психолог.- 2008. – № 18. – С. 34-39.
3. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. – СПб.: ГП «Иматон», 1997. – 80 с.
4. Silverman L.K. Invisible gifts, invisible handicaps / L.K. Silverman // Roeper Review. – 1982. – № 12
5. Hallovell E., Ratey S. Delivered from distraction: getting the most out of life with attention deficit disorder. N.Y.: Ballantine Books, 2005. – 416 p.
6. Honos-Webb L. The gift of ADHD: how to transform your child's problems into strengths. Oakland: New Harbinger Publications, 2005. – 216 p.

Сущинська Т.С.

старший викладач,

Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ВИРАЗНИХ РУХІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Виразні рухи людини виконують соціальну функцію. Вони є засобом самовираження та впливу на інших. Це зовнішні прояви емоцій та почуттів людини – в міміці, пантомімі, жестах, голосі. Завдяки зовнішній виразності відбувається процес екстеріоризації внутрішніх відчуттів та самопрезентація. У виразних рухах через периферичні зміни системи м'язів обличчя та всього тіла проявляються емоції. В повсякденному житті виразні рухи допомагають розпізнати зміни в емоційних станах, в настроях людей, які нас оточують. Порушення виразної моторики може ускладнювати спілкування дитини з дорослими та однолітками, тому що тілесно скута дитина неправильно виражає свої почуття, а також неправильно розуміє невербальні сигнали інших.

Форма та використання виразних рухів залежать від того соціального середовища, в якому знаходиться дитина. Як стверджує С.Рубінштейн, вираження почуттів отримує встановлену, стилізовану, кодифіковану соціальними звичаями форму. Реакція оточуючих на певні виразні рухи надає дитині розуміння змісту цих рухів. Природна основа рефлексорних виразних реакцій під впливом соціуму диференціюється, розвивається та перетворюється в невербальну мову поглядів, посмішок, жестів, поз, рухів. Виразний рух не тільки відображає вже сформоване переживання, але й формує його. Коли людина дозволяє собі проявляти почуття, вона їх підтримує. Почуття та їх зовнішнє вираження взаємопроникають одне в одне, створюючи певну єдність. Отже, виразні рухи – це компонент емоцій, вони розкривають образ особи, його внутрішній зміст через зовнішні дії. Це мова без слів, яка сповнена експресією. В період становлення особистості важливо навчити дитину правильно користуватися мовою міміки та пантоміми, розуміти її, спостерігати за собою, за тим, як зовнішні прояви емоцій впливають на ставлення оточуючих до самої дитини, до її дій.

Я.Райковський диференціює виразні та емоційні рухи. До емоційних рухів він зараховує всі соціально сформовані невербальні

дії людини, які спрямовані на те, щоб виразити та розрядити певну емоцію. Вони виступають як форма мотивованої поведінки та є набутими. Виразні ж рухи – це спонтанні рухи, що безпосередньо відображають стан людини і є одним з природних каналів для їх формування, це прояв емоційних переживань і намірів індивіда за допомогою міміки (вираз обличчя, посмішка, рухи очей), пантоміми (рухи тіла, постава, жести), інтонації мовлення.

Для дітей раннього віку характерні яскраві, достатньо імпульсивні емоційні реакції, пов'язані з бажаннями. Виявляючи свій емоційний стан, дитина інформує дорослого про те, що їй подобається, що сердить чи засмучує. В період розвитку, коли вербальне спілкування є недоступним, емоційна активність представлена саме виразними рухами, які є мимовільними. Поступово батьки знайомлять малюка з оточуючим світом, передають своє ставлення до речей, явищ, подій, людей за допомогою інтонацій, міміки, жестів, мови. Дитина, наслідуючи оточуючих, враховуючи вказівки дорослих, починає усвідомлено використовувати культурні засоби невербального спілкування, користуватися емоційними рухами. Отже, кожна людина використовує у своєму спілкуванні мову рухів і робить це як на свідомому рівні, так і неусвідомлено.

В процесі самопізнання можна говорити про два основні рівні: «Я – інша людина» та «Я – Я» (І. Чеснокова, Л. Терлицька). Спочатку в процесі реального спілкування деяка риса сприймається і розуміється в іншій людині, а потім – переноситься на себе. На другому рівні – співвідношення знань про себе відбувається у процесі аутокомунікації. Для дошкільного віку характерними є перший рівень, на якому самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення самого себе з іншими людьми. В цей період основою для формування самооцінки та уявлень дитини про себе є як самопізнання (самоусвідомлення), так і оцінка дій дорослими та однолітками (зворотній зв'язок). Тому, важливою умовою розвитку особистості та формування уявлень про себе є здатності дитини адекватно виражати свій внутрішній стан, свої почуття, емоції, ставлення до соціального оточення, тобто здатність до емоційної експресії, до самопрезентації через виразні рухи. Л. Кочкина в дослідженні, присвяченому вивченню фізичного «Я», зазначає, що в онтогенезі ця складова розвивається поступово та має сенситивні періоди: інтрацепція – в ранньому віці; остаточне усвідомлення меж

фізичного Я – в дошкільному віці; експресія – в старшому дошкільному віці; самоконтроль – в шкільному віці. Отже, розвивати виразні рухи дитини, як складову експресивності, доцільно починати в дошкільному віці.

Діти 5-6 років вже можуть відображати позою заданий зміст, наприклад, що їй холодно, хоче спати чи болить живіт (М. Чистякова). Порушення виразної моторики може ускладнювати спілкування дитини з дорослими та однолітками.

При вивченні невербальної експресії дітей старшого дошкільного віку ми використовували модифікацію методики вивчення особливостей використання дітьми міміки та пантоміми при демонстрації певної емоції В. Мінаєвої та методу О.В. Горшкової.

При виборі критеріїв оцінки «змістових» компонентів невербальної дії, яка розкриває психологічну та особистісно-соціальну природу суб'єкта дії, сенситивності, емоційно-чуттєвої наповненості рухів, усвідомленості тілесного акту, естетичності форм самовираження, ми спиралися на пластико-драматичну модель дослідження підструктур свідомості, запропоновану В. Нікітіним.

Дитині пропонувалося пограти в гру, в якій вона – актор, а дослідник-глядач. Необхідно було показати людину, яка радіє (злиться, сумує, злякалася, здивувалася) рухами всього тіла.

Якість демонстрації дитиною основних емоцій оцінювалася експертами за 3-бальною шкалою.

1 бал – дитина відмовляється від експресивного відображення емоцій, або ж рухи примітивні, однотипні, не адекватні заданій темі, емоція не вгадується;

2 бали – невиразне оформлення емоцій в міміці та пантомімі; в показ залучається лише міміка, можливі незрозумілі, випадкові рухи, образний зміст можна оцінити неоднозначно; рухи не повністю відповідають образному змісту, але вони вгадуються; відмічається лише часткове втілення в образ, неузгодженість дій фрагментів тіла (одна частина тіла в образі, інші поза образом);

3 бали – відмічається різноманітне, оригінальне вираження емоцій за допомогою міміки, пантоміми, вокалізації; використовуються зрозумілі в культурі або нестандартні рухово-пластичні засоби, значення яких повністю відповідають образному змісту; образний рух виконується всім тілом (повне перевтілення в образ), відмічається усвідомленість рухів, образ однозначно вгадується.

Для роботи з дошкільниками, на нашу думку, найбільш вдалими методами, які сприятимуть самопізнанню та самовираженню дитини через виразні рухи; розвитку здатності дитини до невербальної експресії, розширенню репертуару невербальних засобів комунікації; формуванню здатності дитини використовувати виразні рухи відповідно до ситуації та соціально прийнятних норм є танцювально-ігрові.

Танець може бути хореографічний (видовищний), вільний (імпровізаційний) та сюжетно-образний (ігровий). Використання кожного з цих видів танцю є ефективним для розвитку невербальної мови дитини, для розширення її рухового репертуару. Але саме ігровий та вільний танці задовольняють потребу у самовираженні, сприяють ускладненню образу «Я», допомагають визначитися зі своїми уподобаннями (яка роль, який образ сподобався, а який ні).

Виявлення зв'язку між образом «Я» дитини та її здатністю виражати свої переживання в рухах дозволило нам розробити програму психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку засобами танцювально-ігрової діяльності.

Виходячи з вікових особливостей дошкільників всі вправи програми мають ігровий, сюжетний характер. Сам танець представляє собою втілений в грі (Й. Хейзинг, Д. Ходоров) ритмічний рух (А. Абрамова, А. Менегетті), у якому людина може проявити ставлення до себе, до інших людей, до світу. Дитина мислить образами, які втілює в рухах, ігрових сюжетах. Відповідно, ми можемо говорити про танцювально-ігрову діяльність як про ефективний метод всебічного гармонійного розвитку дітей дошкільного віку.

Отже, виразний рух дошкільника може розглядатися як рух, що несе в собі все різноманіття переживань дитини. Розширення невербального репертуару сприятиме розвитку саморозуміння, формуванню комунікативних здібностей в плані використання рухів, жестів як засобів спілкування, адекватному самовираженню.

Список використаних джерел:

1. Горшкова Е. В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5-7 лет творчества в танце. Пособие для музыкальных руководителей детских садов / Е. В. Горшкова – М.: Издательство «Гном и Д», 2002. – 120 с.

2. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души. Психология невербального выражения личности / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 344 с.

3. Рубинштейн С. Л. Р82 Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб: Питер, 2000. – 720 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

4. Шкурко Т. А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т. А. Шкурко. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 192 с.

Хомутинікова Н.Н.

науковий співробітник,

Інститут психології імені Г.С. Костюка

ДО ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Динамічний характер розвитку суспільства, що характеризується швидкістю змін механізмів, технологій, соціально-економічних відносин вимагає від системи освіти адекватних та швидких відповідей на запити реальності; це зумовлює необхідність гнучкості й динамічності систем освіти зокрема та передбачає динамічний тип взаємозв'язку освіти і суспільства в цілому.

Особистісно орієнтований підхід та гуманізація освіти вимагають необхідності пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців створення умов для становлення їх професійної ідентичності.

Професійна ідентичність – це інтегративне поняття, що об'єднує в собі компоненти особистісної та соціальної ідентичності, багаторівнева динамічна структура, що містить усвідомлені і не усвідомлені компоненти, складові самосвідомості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала, ставлення до членів професійної спільноти.

Професійна ідентичність виступає важливою характеристикою особистості і розглядається як особлива форма організації особистого досвіду, набутого в процесі засвоєння професійної діяльності.

Елементами професійної ідентичності виступають потреби, інтереси, установки та інші сутнісні характеристики особистості, що реалізуються у процесі професійного шляху. Засобами досягнення

професійної ідентичності стають відповідні знання і здібності, що забезпечують реалізацію активності, спрямованої на досягнення заданої професійної ідентичності.

Професійна ідентичність – раціональна і рефлексивна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у педагогічній діяльності власних властивостей, професійної належності, що є необхідним для розвитку професійного «Я-образу».

Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку питання професійної ідентичності молодих спеціалістів педагогічного профілю полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розливної взаємодії її динамічних систем. Інтегративний характер змісту професійної ідентичності обумовлює вивчення психологічних основ її розвитку як показника збереження психічного здоров'я особистості (В.А. Ананьєв, Е. Еріксон, О. Хорні) здатності до самоактуалізації (А. Маслоу), переживання емоційно-вольового стану власної індивідуальності (Р. Ленг, Е. Фромм), засобів освоєння суспільного та індивідуального психологічного простору (Е.Еріксон, Д. Фельдштейн) здатності до само презентації (Р. Тайс, Д. Хаттон), основ самовизначення (Т.М. Буякас).

Вітчизняні вчені приділяють увагу вивченню проблеми професійної ідентичності як складової самосвідомості та соціальної зрілості особистості (Т.М. Буякас, Н.О. Гураєва).

Дослідженням професійної ідентичності займаються сучасні вітчизняні науковці С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, В.Г. Пашок, П.Б. Шнейдер та ін. сутність власне професійної ідентичності розкривається в роботах В.Л. Зливкова, О.В. Винославської. Специфіку професійно-педагогічної підготовки і формування педагогічної культури, суб'єктивності педагога досліджено у працях І.А. Зязюна, В.І. Маковецького, О.Г. Мороза та ін.

В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму сучасного педагога. Але не зважаючи на доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень з питань розвитку професійної ідентичності, стан розроблення проблеми ідентичності вчителів перебуває на етапі аналітичного вивчення, а професійно ідентичність вихователя дошкільного закладу залишається поза увагою науковців. Неузгодженими залишаються погляди науковців на структуру

професійної ідентичності спеціалістів педагогічного профілю, взаємозв'язок професійної ідентичності та ідентичності соціальної й особистісної. Очевидна актуальність вказаних проблем і їх недостатня опрацьованість зумовили необхідність у структуруванні моделі професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу.

На основі аналізу теоретико-емпіричних досліджень та власних узагальнень нами виділено компоненти професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу.

У створенні та обґрунтуванні структурної моделі професійної ідентичності вихователя ДНЗ ми обрали за основу системний підхід, а саме – цілісний. При цілісному підході досліджується зв'язки не лише між частинами об'єкта, але і між частинами і цілями.

Згідно із генетичним і системними підходами професійна ідентичність розглядається як цілісний феномен, що містить специфічні особливості взаємопов'язаних структурних компонентів, функціонування і динаміки.

У загальній структурі моделі професійної ідентичності вихователя ДНЗ нами виокремлено такі компоненти: особистісний, когнітивний, цілісно-мотиваційний, соціальний, операційно-дієвий, адиктивно-оцінковий, досвід.

Особистісний компонент включає в себе Я-концепцію, рефлексивність, діалогічність, саморегуляцію. Більшість складових презентує професійно значущі якості фахівця вихователя дошкільного навчального закладу.

Під професійно значущими якостями ми розуміємо низку важливих якостей спеціаліста, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному виконанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню удосконаленню.

Педагогічний професіоналізм охоплює набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не лише педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість із ним, реалізуючи суб'єкт-суб'єктний підхід.

Для активного співробітництва з вихованцями педагогу необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміле оперування засобами формування моральних, інтелектуальних і духовних засад дітей. Він повинен

володіти широким арсеналом інтелектуальних, моральних та духовних засобів, що забезпечують педагогічний вплив на вихованців. До інтелектуальних засобів належить кмітливість, професійно спрямоване сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, уваги, виявлення та розвиток творчих здібностей дитини. До моральних – любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця – все, що складає основу професійної етики.

Когнітивний компонент професійної ідентичності об'єднує професійно спрямований стиль мислення та здатність до навчання, учіння. Професійно спрямований стиль мислення відображає специфіку професійної діяльності, сприяє досягненню в ній успіху.

Ціннісно-мотиваційний компонент представлений мотивацією вибору та оволодіння професією мотивацією трудової діяльності, спрямованістю, професійними цінностями. Професійні цінності об'єднують індивідуальні, соціальні та абсолютні цінності особистості.

Не менш значущим у структурі професійної ідентичності виступає соціальний компонент, що об'єднує в собі суб'єктивне відчуття приналежності до професійної спільноти, адаптацію до колективу, здатність до конкуренції, здатність до співробітництва, залежність/незалежність від соціальної оцінки, імідж.

Операційно-дієвий компонент реалізується через ступінь засвоєння практичних навичок та умінь, готовність до професійних випробувань, професійну діяльність. Складові операційно-дієвого компоненту входять і до професійної компетентності.

Афективно-оцінковий компонент включає в себе емоційно позитивне сприяння професії, самооцінку, самоствавлення, сприйняття партнерів по комунікативній взаємодії. Емоційна чутливість зумовлює встановлення емпатійних взаємин з дитиною. Емоційна стійкість сприяє адекватному, виваженому регулюванню в низці професійних ситуацій. Самооцінка, самоствавлення відображає ставлення до себе як до професіонала, професійного Я-образу.

Компонент досвід представлений у моделі життєвим та професійним досвідом, що є складовими життєвого шляху особистості.

Варто зазначити, що поділ компонентів на складові дещо умовний, оскільки одна складова може входити до кількох компонентів.

Вищенаведені компоненти виявляються у ставленні до себе як до професіонала, у ставленні до професії, у ставленні до професійної спільноти.

Зауважимо, що ставлення не обов'язково повинно бути лише позитивним. Це таке ставлення, що уможлиблює ідентифікацію.

Список використаних джерел:

1. Борисюк А.С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога / А.С. Борисюк: дис ... доктора психол. наук.: 19.00.05. – Алла Степанівна Борисюк. – Івано-Франківськ, 2011. – 575 с.
2. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологи. – 2004. – № 2. – С. 148-157.
3. Особистісно-рольовий контакт як чинник гармонізації педагогічної взаємодії / С.О. Мусатов // Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: Монографія / авт. кол.: Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов, Л.О. Курганська та ін. / За наук. ред. В.Л. Зливкова. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 98-104.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Вознюк А.В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ

Важливою умовою ефективного управління педагогічними працівниками в освітніх організаціях є психологічна готовність керівників до даного процесу, яка певним чином залежить від системи психологічних чинників. Саме тому аналіз та систематизація психологічних чинників становлення психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками є актуальною та потребує детально вивчення.

Для вивчення окресленої проблематики у першу чергу слід зазначити, що чинники це рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або окремі його риси [7]. Вони надзвичайно численні, різною є їх вагомість та радіус дії.

На основі проведеного теоретичного аналізу нами були виділені психологічних чинників становлення психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками, які можна об'єднати у дві групи: чинники, які стосуються діяльності освітньої організації; чинники, які стосуються управлінської діяльності керівника освітньої організації.

Перша група психологічних чинників відображає рівень організаційного розвитку освітньої організації, її організаційну культуру та створений соціально-психологічний клімат, які в тій чи іншій мірі впливають на ефективність управління педагогічними працівниками.

За даними дослідження лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України під

керівництвом член-кореспондента НАПН України, доктора психологічних наук, професора Л.М. Карамушки [4], було встановлено, що на успішність діяльності сучасних освітніх організацій впливає їх організаційна зрілість. Вчені під організаційною зрілістю розуміють такий стан розвитку організації (організаційного розвитку), якому притаманні наступні характеристики: працівники чітко знають цілі своєї організації; беруть участь у їх визначенні; вносять нові ідеї та пропозиції в удосконалення організаційних процесів; можуть проявляти свої здібності, ентузіазм у роботі та ін. [4].

Необхідно також зазначити, що існує багато наукових поглядів [2; 8] щодо впливу організаційної культури на ефективність діяльності освітньої організації. Проте більшість науковців дотримуються єдиної позиції: організаційна культура є одним із важливих чинників успішності освітньої організації, яка ґрунтується на культурних цінностях, соціальних установках, ціннісних орієнтирах, нормах, встановлених правилах, традиціях та моделях поведінки всіх її учасників та ін. Тому ступінь врахування вищезазначених складових організаційної культури сприяє формуванню у працівників результативної взаємодії, позитивного взаєморозуміння та виступає регулятором їх організаційної поведінки, яка впливає на управління педагогічними працівниками.

Аналіз наукової літератури [1; 6] показав, що результативність діяльності освітньої організації залежить певним чином від створеного позитивного соціально-психологічного клімату, якому притаманна сприятлива взаємодія та взаємоповага всього колективу. До основних показників позитивного соціально-психологічного клімату в колективі належать: рівень згуртованості та організованості; узгодженість дій та вчинків; переважаючий емоційний настрій; ступінь психологічної підтримки; довіра до кожного члену колективу; взаємоповага та взаємосприйняття; психологічна сумісність; психологічна культура та ін.

Друга група психологічних чинників безпосередньо пов'язані з психологічними характеристиками керівника освітньої організації, а саме: ділове спілкування, стиль керівництва, прийняття управлінського рішення.

За результатами наукових досліджень [3], найефективнішим стилем керівництва, з точки зору успішного управління педагогічними працівниками, вважається поєднання демократичного

стилю з елементами авторитарного. Так, з одного боку, керівник повинен враховувати погляди, думки педагогічних працівників, а з іншого – бути впевненим у прийнятті управлінського рішення.

Розкриваючи специфіку прийняття управлінського рішення, слід зауважити, що вчені у своїх дослідженнях [5; 10] велику увагу звертають на його ефективність. Підкреслюється, що ефективність прийняття управлінського рішення керівником щодо управління педагогічними працівниками залежить від: визначення місії, цілей та завдань освітньої організації; спільної організації роботи керівника з педагогічними працівниками; врахування професійних можливостей та ціннісних орієнтирів педагогічних працівників; вдалого вибору альтернативних рішень; добору активних методів та форм управління педагогічними працівниками та ін.

Процес формування психологічної готовності керівників до ефективного управління педагогічними працівниками пов'язаний із специфікою ділового спілкування. На основі аналізу наукової літератури [9], ефективність ділового спілкування в процесі управління педагогічними працівниками передбачає врахування певних психологічних вимог: застосування раціональних та емоційних звернень; розроблення шляхів обміну інформацією; дотримання діалогової та партнерської взаємодії; встановлення психологічного контакту та втілення психологічної рівноправності; виявлення емпатії (співпереживання) та симпатії; взаємне розуміння думок та ін.

Таким чином, врахування визначених психологічних чинників буде певним чином впливати на становлення психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками.

Список використаних джерел:

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М., 2009. – 273 с.
2. Возняк Л. С. Організаційна культура як засіб підвищення ефективності управлінської діяльності / Л. С. Возняк // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, частина 6. – С. 129-133.
3. Волков И. П. О стиле руководства / Организационная психология: хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка. – СПб. : Питер, 2000. – С. 261-269.
4. Карамушка Л. М. Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку /

Л. М. Карамушка // Актуальні проблеми психології / [ред. кол.: С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. – Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 24 / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, 2009. – С. 196-208.

5. Кихлер Э., Шорти А. Принятие решений в организациях // Психология труда и организационная психология / Пер. с нем. – Х. : изд-во «Гуманитарный центр», 2004. – Т. 4. – 160 с.

6. Кононенко Н. М. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічних колективах як чинник забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій / Н. М. Кононенко // Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організацій: тези IV міжнародної наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (25–27 червня 2009 року, м. Керч) / за наук. ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М. – К. : Видавництво «Інтерлінк», 2009. – С. 176-178.

7. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.] – М.: Политиздат, 1990. – С. 292.

8. Серкіс Ж. В. Про організаційну культуру закладу освіти / Ж. В. Серкіс // Практична психологія та соціальна робота – № 9–10. – 2002. – С. 4-9.

9. Суручану І. А. Вплив особистісних характеристик керівника на ефективність управлінського спілкування / І. А. Суручану // Управління закладами середньої освіти: навч. посіб. / за ред. Л. М. Карамушки. – К., 2001. – С. 110-128.

10. Тополенко О. О. Психологічна готовність керівників до прийняття управлінських рішень / О. О. Тополенко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К. : Політехніка, 2007. – № 3 (21), ч. 2. – С. 127-131.

Михальченко Н.В.

кандидат психологічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

КАТЕГОРІЯ «СТАВЛЕННЯ» В ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ МЕНЕДЖЕРА

Підготовка професійних менеджерів передбачає вивчення таких аспектів науки про управління як економічна культура, що має історичний генезис і відіграє певну роль у становленні окремої

особистості; фінансова підготовка, яка інтеріоризуючись особою в процесі професійної соціалізації, зумовлює формування певного економічного типу особистості; психологія управління, ділові комунікації, конфліктологія, психологія спілкування, особистості, тощо. Виклики сучасної цивілізації вимагають від керівника здатності до управлінської діяльності, володіння професійною компетентністю, що визначається, за В.І. Байденко, як система чинників, що дозволяє людині бути визнаною як такою, що володіє професійними знаннями, уміннями і навичками в певній сфері праці [1]; за І.Є. Чугуєвою – як складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, особистісні цінності та якості, забезпечує кваліфіковане здійснення управлінської діяльності та свідомий вибір моделі поведінки [5]. В професійну компетентність входить здатність організовувати виробничий процес, здійснювати планування, мотивацію та контроль, приймати обґрунтовані рішення, володіти сучасним понятійним апаратом теорії управління, тощо. Згідно складності управлінської діяльності американські дослідники визначили до 350-и професійних та особистісних якостей менеджера, які б забезпечували ефективність управління!

Необхідність формування і розвитку управлінської компетентності у керівників зумовлено цілою низкою причин: зміною ціннісних орієнтацій в суспільстві (В. Татенко, І. Цушко, Л. Карамушка, О. Бондарчук, Н. Коломінський); неможливістю досягнення високих результатів диктаторськими засобами (В. Москаленко, Я. Шкурко, Ю. Ємельянов, Г. Щокін); підвищенням вимог до професійної підготовки менеджерів та рівня їх компетентності (О. Урбанович, Л. Орбан-Лембрик, Т. Зайчикова); ускладненням змісту і форми управлінської діяльності, збільшення об'єму професійної компетенції (В. Байденко, Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Карамушка, Н. Коломінський); особливими умовами функціонування організації, високої відповідальності за результати власної управлінської діяльності (О. Бойко, П. Корчемний, О. Сафін, О. Урбанович, В. Ягупов). Як бачимо, мова йде про організаційну (адміністративну), стратегічну, експертно-консультативну, представницьку, комунікативно-регулюючу, інноваційну та інші функції.

Визначення функцій керівників дозволяє визначити і основні управлінські ролі, як набір дій, систему поведінки і відповідальності,

обумовлених діяльністю: керівника-наставника, лідера-модератора, проміжної (маргінальної) ланки, реципієнта інформації, представника фірми, особи, що керує ресурсами, підприємця, тощо. Всі ролі взаємозалежні і взаємодіють, мають на меті задоволення соціальних потреб керівників і в самореалізації, зокрема. Складність і змістовність управлінських функцій, специфіка управлінської діяльності, обумовлюють вимоги, що висувуються і до соціально-психологічної компетентності керівників в сучасних умовах.

Вимоги можуть бути об'єднані у три групи: професійні, ділові, особисті. Цілком впевнено можна сказати, що для успішного керівництва треба мати такі провідні особистісні якості як: бути сильною особистістю, уміти брати на себе відповідальність, бути авторитетом у своїй галузі. Професійні якості передбачають високий рівень освіти, практичного досвіду, компетентності у професії, ерудицію, глибоке знання своєї і суміжних сфер діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення, критичного сприйняття і переосмислення навколишньої дійсності, пошук нових форм і методів роботи, тощо. Всі ці якості дозволяють визначити структурно-функціональну модель професійної культури особистості менеджера за такими компонентами: когнітивний, афективний та конативний, що є показниками відповідного смислу і ставлення (диспозиції) суб'єкта до діяльності. Важливими є професійні та особистісні якості: емоційність, відкритість стосовно колег і нової інформації, толерантність, оптимізм, креативність, спостережливість, критичність і аналітичність мислення, рефлексивність, відповідальність, комунікабельність, тощо. Окремо слід звернути увагу на комунікативний рівень підготовки менеджерів, тому що важливим є стиль передачі, зміст і значення інформації, яка передається, оскільки в будь-якому випадку кінцева мета управлінського спілкування – бути зрозумілим для інших. Налагодження адекватних взаємин з усіма співробітниками є хоча і складним, але необхідним і реально здійснюваним завданням.

Дослідники Х. Корнелиус, Ш. Фэйр, О. Винославська, В. Панасюк, А. Коваленко, М. Корнєв, Л. Тобіас, М. Малигіна, О. Бондарчук, Н. Коломінський, Л. Карамушка та практичний досвід свідчать, що вивченню стосунків підлеглих з керівниками та соціально-психологічному клімату організації слід приділяти велику увагу. Головна мета – становлення адекватного суб'єктивного ставлення особистості до справи, до інших та формування навичок

налагодження міжособистісних стосунків в організації. З цього приводу часто використовуються терміни «атитюд» (з *англ.*), «установка» або «ставлення» – психологічна установка, яка змушує людину відповідним чином реагувати на певний стимул.

Як стверджують О. Винославська та М. Малигіна, «Позитивна установка – позитивний результат; правильна установка – запланований результат» [2, с. 107]. Позитивне ставлення менеджера до справи, своєї організації, життя в цілому може стати цінним особистісним здобутком і вплинути на майбутнє. Позитивна установка сприяє енергійності та мотивованості, більш ефективній праці. Ставлення менеджера передається іншим: підлеглим подобається приємний керівник, оптимістичне спілкування робить справу цікавою, створюється позитивний настрій. Позитивне ставлення важливо і для професійного успіху у вертикальних та горизонтальних службових взаєминах, які можна відчутти тільки в психологічному плані.

Менеджер має загальне уявлення про справу, власне ставлення до неї, до персоналу. Виходячи з того, що переважає (негатив чи позитив) і формується ставлення. На «знак» ставлення впливає багато факторів: стан фізичного здоров'я, самооцінка, життєвий досвід, здатність та умови до самореалізації, коло друзів, родина, тощо. Позитивну установку слід формувати поступово, крок за кроком, і становище може змінитися на краще. Цей настрій слід постійно підтримувати [4].

Службові взаємини, на відміну від соціальних, мають свої особливості: в службовому оточенні немає вибору, службові взаємовідносини дуже важливі і співробітникам просто не можна їх ігнорувати. Найбільш важливим компонентом службових відносин менеджера в організації є стосунки з безпосередніми підлеглими і вищим керівництвом. Ставлення проявляється в діловому спілкуванні (усному і письмовому), за допомогою невербальних засобів – паралінгвістичних та екстралінгвістичних, які теж важливі.

Індивідуальні відмінності в ендопсихічній системі менеджерів, які зумовлюють можливості інтеріоризувати життєві та професійні цінності, позначаються на формах їх репрезентацій, визначають особливості управлінської культури особистості менеджера, визначають структуру диспозицій нормативного образу компетентності у відповідності з психологічними можливостями особи і формами реалізації цих можливостей.

Висновки. 1. Будь-яка культура імпліцитно несе в собі нормативний образ людини свого часу. Культура управління в менеджменті в соціально-психологічному ракурсі визначається психологічними властивостями особистості менеджера, що формуються в процесі управлінської діяльності, завдяки досвіду якого він набуває професійної компетентності.

2. Успішність управлінської діяльності поряд з іншими складовими компетентності (концептуальна, спеціальна, контекстуальна, праксеологічна, адаптивна, екстремальна, комунікативна, соціальна, інтегрована, індивідуальна) часто визначає ставлення менеджера до людей і до справи.

3. В ділових взаєминах норми моралі й етики мають стати провідними. Менеджеру слід виробити позитивну установку: своїх підлеглих і свою роботу слід полюбити. До кожної особистості слід ставитися з великою повагою і увагою. Ставлення керівника до підлеглих впливає на їхнє ставлення не лише до керівника, але й до справи.

4. Менеджер має бути зразком для учасників трудового процесу: думати, діяти, спілкуватися і поводити себе таким чином, щоб завоювати особисту повагу і справжній авторитет серед своїх підлеглих і вищого керівництва.

5. Під час професійної взаємодії доречно дотримуватися таких правил поведінки:

5.1. Позитивний настрій в поведінці має бути переважним станом, якщо не постійним; почуття гумору має проявлятися у вербальній і невербальній комунікації. Негативні емоції слід аналізувати та не проявляти відкрито.

5.2. Якщо і висловлювати компліменти, то робити це не двозначно: ніякої вибірковості і зауважень щодо національної чи статевої належності.

5.3. Слід адекватно оцінювати соціальний простір та встановлювати взаємовигідні стосунки (не за рахунок інших). Слід уміти домовлятися на умовах однакової вигоди.

5.4. Не слід довго пам'ятати образи, краще зразу ж відновлювати зіпсовані стосунки, не зважаючи на те, «хто був першим». Свої помилки треба визнавати зразу ж.

5.5. Під час спілкування: адекватна оцінка співрозмовника, здатність відшукати ціль бесіди, перехід на «зрозумілу» йому мову. До ділового спілкування слід ставитися відповідально, виконувати

обіцяне. Під час бесіди налаштуватися на одну модальність, говорити виважено, повідомляти іншим лише перевірені дані, уважно слухати, бути толерантним і чесним.

Список використаних джерел:

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Винославська О.В., Малигіна М.П. Людські стосунки: Навчальний посібник. – К.: «КВІЦ», 2001. – 83 с.: – Бібліогр.: с. 80–81.
3. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: Практическое руководство по конфликтологии для предпринимателей. – Луганск.: «Глобус», 1999 – 200 с.
4. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клини циста / Пер. с англ. А.И. Сотова. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997 – 160 с. – (Библиотека психологи и психотерапии).
5. Чугуєва І.Є. Професійна успішність майбутніх фахівців в категоріях необхідного і достатнього // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 9. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – 286 с. – (Серія «Психологічні науки»).

Сняданко І.І.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Національний університет «Львівська політехніка»*

ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Психологічне консультування є одним з популярних видів психологічної допомоги клієнту, при цьому клієнтом може виступати як одна людина так і колектив організації. Психологічне консультування є сферою практичної професійної діяльності

психолога, яка пов'язана з наданням допомоги потребуючим її людям у вигляді порад, рекомендацій щодо вирішення життєвих психологічних проблем [3; 4].

Термін «консультування» у практиці надання психологічної допомоги професіоналами також застосовується в декількох випадках: як особливий вид допомоги, який призводить до конструктивних змін в клієнта; як деякий репертуар можливих дій; як психологічний процес [2].

Всі консультаційні підходи фокусуються на зміні почуттів, думок і дій людей таким чином, щоб люди могли жити більш ефективно. По-друге, процес консультування є психологічним. Консультування не є чимось статичним, воно має на увазі обмін думками між консультантами і клієнтами, а також проходження розумових процесів окремо в консультантів і клієнтів. Крім того, значна частина інформації, отриманої при консультуванні, виявляється у свідомості клієнтів в інтервалах між заняттями, а також у періоди, коли клієнти намагаються допомогти собі самі після закінчення консультування [4].

Модель психологічного консультування студентів технічних університетів в контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності має представляти собою *технологію психологічної підготовки*, що забезпечить оволодіння студентами компетенція ми, необхідними для здійснення у майбутньому ефективної професійно-управлінської діяльності.

В основу створення моделі консультування студентів технічних університетів в контексті їх підготовки до майбутньої професійно-управлінської діяльності покладено проблемно-орієнтоване підхід в консультуванні, як підхід який розвинувся в межах когнітивно-поведінкового напрямку в психології [2; 3; 4].

В основі когнітивно-поведінкового підходу покладено три взаємозв'язаних елементи: когніції (від лат. *Cognitio* – знання, пізнання), або думки, емоції та поведінка. Наші думки породжують певні емоції (якщо думки негативні, то і емоції будуть негативні), а емоції впливають на поведінку. Змінюючи думки або емоційне ставлення можна змінити поведінку людини в певній ситуації або навпаки, змінюючи поведінку змінити ставлення людини до ситуації [1; 2].

В рамках проблемно-орієнтованого підходу в психологічному консультуванні фокусування відбувається на аналізі сутності внутрішніх і зовнішніх причин проблеми, пошуку шляхів її

вирішення. Тобто в основу консультування покладено конкретну проблему і саме відносно цієї проблеми відбувається аналіз поведінки клієнта. Вибір даного підходу обумовлено тим, що він дозволяє розв'язувати чітку проблему, шляхом пошуку клієнтом за допомогою консультанта ефективних варіантів поведінки [4].

Проблемно-орієнтований підхід є оптимальним і ефективним, враховуючи умови консультування у вищих навчальних закладах, зокрема студентів. Тому що акцентує увагу на конкретній проблемі з якими стикаються всі студенти, а не на особистості з її різноманітністю психологічної проблематики, особистісного досвіду, що унеможлиблює впровадження певної спільної форми проведення психологічного консультування. Розглянемо форму проведення консультування в межах проблемно-орієнтованого підходу (рис. 1).

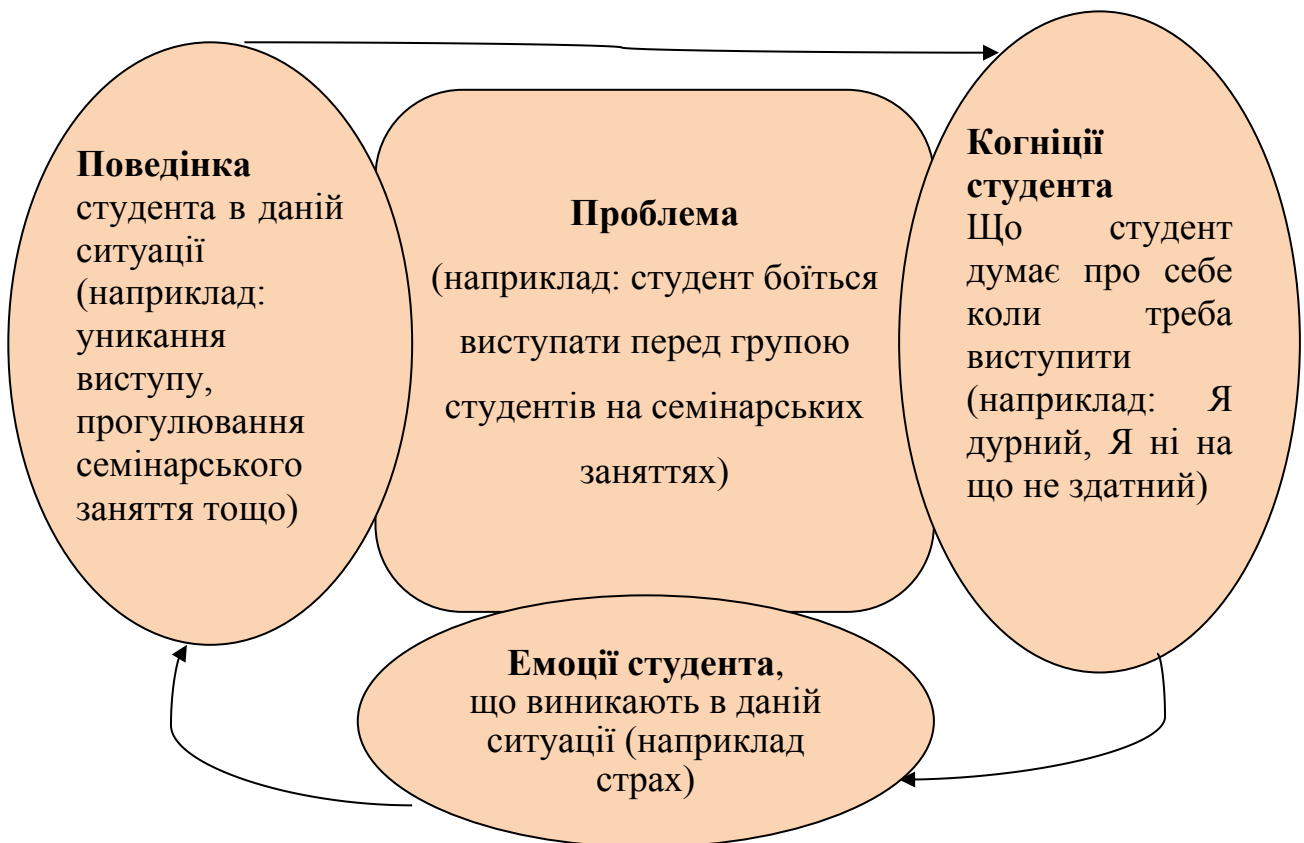


Рис. 1. Схема проблемно-орієнтованого підходу в консультуванні (на прикладі проблемної ситуації студента)

З рисунку 1 бачимо, що в основу консультування студентів, згідно проблемно-орієнтованого підходу покладено проблему і відносно цієї проблеми відбувається аналіз особистості студента за когнітивно-поведінковою схемою: що студент думає про себе в даній ситуації, що відчуває і як себе поводить.

Отже, можна зробити висновок, що застосування в психологічному консультуванні проблемно-орієнтовного підходу буде сприяти ефективній психологічній підготовці студентів технічних університетів до майбутньої професійно-управлінської діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Вестбрук Д. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію / Д. Вестбрук, Дж. Кірк, Г. Кеннерлі. – Український інститут Когнітивно-поведінкової терапії. – Свічадо. – Львів. – 2014 – 410 с.
3. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
4. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ПСИХОЛОГІЯ:
ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ**

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнецова

Контактна інформація організаційного комітету:
73005, Україна, м. Херсон, а/с 20,
Науковий журнал «Молодий вчений»
Телефон: +38 (0552) 399 530
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 03.11.2014. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,51. Тираж 100. Замовлення № 1014-65.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 399 580
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.