

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

**Збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської
(з міжнародною участю)
науково-практичної інтернет-конференції**

(м. Житомир, 27 квітня 2018 року)

Житомир - 2018

УДК 377.3:364.446

ББК 74.5

О 72

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 27 квітня 2018 року (протокол № 13)

Рецензенти:

Власова О.І. – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Батраченко І. Г. – доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології університету імені Альфреда Нобеля.

Коляденко С.М. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Особистісне зростання: теорія і практика. Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 27 квітня 2018 року) / Ред. колегія: Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук / М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т ім. І.Франка, соц.-псих. факультет. – Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2018. – 155 с.

У збірнику подано наукові праці учасників III Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції «Особистісне зростання: теорія і практика», яка відбулася 27 квітня 2018 року в м. Житомирі на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка за ініціативи соціально-психологічного факультету. Збірник адресовано молодим науковцям, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими досягненнями, проблемами і перспективами в психології, педагогіці, соціальній роботі, менеджменті та економіці.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

©Автори публікацій

© Соціально-психологічний факультет Житомирського державного
університету імені Івана Франка, 2018

ЗМІСТ

1.	Білоус Руслана, Довженко Вікторія. <i>Особливості саморегуляції психічних станів студентською молоддю.</i>	6
2.	Бутузова Лариса. <i>Психологічна безпека підлітків у ситуації шкільного булінгу.</i>	8
3.	Весельська Алла. <i>Когнітивний компонент у психологічній моделі розуміння музичних творів.</i>	11
4.	Вікарчук Ольга. <i>Особливості застосування системи маркетингового менеджменту на підприємстві.</i>	15
5.	Волинець Тетяна. <i>Проблема самосприйняття та емоційного комфорту особистості п'ятикласника у перехідному етапі до старшої школи.</i>	17
6.	Гавриловська Ксенія. <i>Гендерні стереотипи як причина сімейного насилля.</i>	22
7.	Галайко Вадим. <i>Теоретичні засади дослідження професійного самовизначення програмістів.</i>	25
8.	Гальчин Катерина. <i>Соціально-психологічні чинники формування розладів спектра аутизму в дітей.</i>	28
9.	Гандзілевська Галина, Нікітчук Уляна. <i>Адаптація опитувальника батьківських заборон С. Максимової.</i>	30
10.	Гречуха Ірина. <i>Психологічні особливості розвитку емпатії літературно обдарованих старшокласників.</i>	33
11.	Горик-Чубатюк Марина. <i>Менеджмент формальних та неформальних організацій.</i>	35
12.	Дончев Филипп. <i>Теоретическое обоснование различий между понятиями «трансгуманист» и «трансчеловек».</i>	40
13.	Дубравська Наталія. <i>Комунікативна компетентність як показник професійної культури студента-менеджера.</i>	42
14.	Журавльова Лариса. <i>Асертивні стратегії сучасної молоді.</i>	45
15.	Загурська Інна. <i>Проблема причинної зумовленості процесу самооцінювання: історичний аспект дослідження.</i>	47
16.	Залібовська-Ільницька Зоя. <i>Соціальна проблема: сімейне насильство.</i>	51
17.	Ілліна Ольга. <i>Соціальна кваліметрія як наукова дисципліна.</i>	53
18.	Кирильчук Інна. <i>Проблема розвитку навчальних здібностей в підлітковому віці</i>	56
19.	Коломієць Тетяна, Литвинчук Алла, Можаровська Тетяна. <i>Емпатія як чинник ціннісно-сислової спрямованості сучасних юнаків у ситуації міжособистісної взаємодії.</i>	59
20.	Коломієць Тетяна, Шмиглюк Оксана. <i>Особливості впливу сім'ї в процесі становлення етнічної самосвідомості особистості: крос-культурний аспект.</i>	63

21.	Коляденко Світлана. <i>Студентська соціальна служба як інноваційна форма підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.</i>	66
22.	Котлова Людмила, Безверхня Катерина. <i>Теоретичні основи вивчення копінг-стратегій подружжя в період адаптаційної кризи.</i>	70
23.	Котлова Людмила. <i>Соціальні ролі особистості та її конфліктна поведінка.</i>	72
24.	Котловий Олександр. <i>Інтегрований урок англійської мови як засіб особистісного зростання школярів.</i>	76
25.	Котловий Сергій. <i>Цінності як передумова виникнення конфліктної поведінки.</i>	77
26.	Кравченко Оксана. <i>До питання соціально-психологічної підтримки студентської молоді, яка опинилася у складних життєвих обставинах.</i>	79
27.	Кулаковська Ольга. <i>Психологічні аспекти професійної зайнятості жінок, що перебувають у декретній відпустці</i>	81
28.	Куранова Катерина. <i>Теоретико-психологічний аналіз особистісних особливостей геймерів.</i>	83
29.	Лоханова Наталія. <i>«Психологічний портрет» студентів економічних спеціальностей стосовно їх ставлення до грошей.</i>	86
30.	Майстренко Тетяна. <i>Психологічний аналіз очікувань студентів (на матеріалі курсу «Основи психологічного тренінгу»).</i>	89
31.	Максимець Світлана. <i>Проблема емоційного вигорання представників соціономічних професій.</i>	90
32.	Марчук Катерина. <i>Психологічні особливості формування літературної обдарованості особистості.</i>	92
33.	Мірошніченко Олена, Гуцуляк Олександра. <i>Взаємозв'язок емоцій та акцентуацій у характері підлітка.</i>	95
34.	Мосійчук Ірина. <i>Американська модель корпоративної соціальної відповідальності.</i>	98
35.	Наконечна Марія. <i>Інтерсуб'єктна взаємодія як передумова особистісного зростання.</i>	99
36.	Павлик Надія. <i>Тенденції становлення неформальної освіти в Україні.</i>	102
37.	Палько Інна. <i>Навчальний курс «Основи формування міжкультурної толерантності» у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.</i>	105
38.	Папуча Микола. <i>Проблема особистісного розвитку людини.</i>	108
39.	Перепелюк Тетяна. <i>Психолого-педагогічні аспекти використання у закладі вищої освіти інформаційних</i>	112

	<i>технологій навчання.</i>	
40.	Петрученко Марина. <i>Теоретико-методологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту.</i>	114
41.	Пирог Ганна, Ворожеєва Вікторія. <i>Теоретико-психологічні засади вивчення релігійної толерантності.</i>	116
42.	Пирог Ганна, Коробко Дар'я. <i>Психологічні особливості професійного вибору старшокласників установ інтернатного типу.</i>	118
43.	Портницька Наталія. <i>Вікова динаміка наслідування та творчості у продуктивній діяльності дошкільників.</i>	121
44.	Пустовий Сергій. <i>Психологічний малюнок як діагностичний засіб вимірювання свідомості майбутніх філологів.</i>	125
45.	Seredyńska Anna <i>Cechy charakterystyczne rozwoju potosu paliatywnej w Polsce.</i>	127
46.	Сидоренко Наталія. <i>Розвиток саморегуляції поведінки та її особливості в юнацькому віці.</i>	128
47.	Ситняківська Світлана, Хливнюк Микола. <i>Професійна підготовки фахівців з електроніки на білінгвальній основі в умовах університету.</i>	132
48.	Тичина Ірина. <i>Рефлексія досвіду навчально-професійної діяльності як ресурс особистісного розвитку майбутніх психологів.</i>	134
49.	Товщик Сергій. <i>Моделювання діагностики професійного зростання майбутніх соціальних педагогів.</i>	136
50.	Фальковська Людмила. <i>Конструкт «справедливість» в умовах особистісного розвитку.</i>	140
51.	Фриз Ірина. <i>Психологічні аспекти відповідальності сучасної молоді.</i>	142
52.	Шапран Тетяна. <i>Гендерні особливості домінуючих захисних механізмів у юнацькому віці.</i>	144
53.	Шикирава Наталія. <i>Емпатія як психологічна категорія.</i>	148
54.	Шмелькова Анастасія. <i>Соціальна підтримка жінок: порівняльний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду.</i>	151

Білоус Р. М.
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри
психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет імені
Михайла Остроградського*

Довженко В. С.
*студентка V курсу, спеціальність «Психологія»,
Кременчуцький національний університет імені
Михайла Остроградського*

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Протягом життя людина час від часу відчуває на собі вплив негативних чинників оточуючого середовища у вигляді несприятливих психоемоційних станів таких, як тривога, страх, злість та роздратованість. На сучасному етапі розвитку суспільства це зумовлено економіко-політичною нестабільністю, трансформацією соціальних цінностей та низьким рівнем життя. Ефективним засобом позбавлення від даних емоційних проявів є здатність особистості до самоуправління, проте недостатня сформованість системи саморегуляції сприяє фіксації на негативних станах, неспроможності самостійно долати стрес та тривогу, виникненню невротичних комплексів та психосоматичних розладів, що й актуалізує заявлену тему дослідження.

Дослідженню сутності психічної регуляції, властивостей, компонентів, механізмів, моделей та етапів даного процесу присвячені роботи К. О. Абульханової-Славської, М. Й. Боришевського, В. О. Іваннікова, О. О. Конопкіна, В. І. Моросанової, О. К. Осницького та інших. Проблему саморегуляції у студентському віці вивчали Ю. О. Миславський, Т. Б. Партико, Н. І. Сидоренко, Л. С. Улановська, І. А. Ясточкіна.

Психічна саморегуляція – процес управління довільною активністю за допомогою методів самовпливу на основі взаємодії індивідуального (мимовільна регуляція), особистісного (свідоме, мотиваційне самоуправління) та індивідуального (вироблення власного стилю психічної самокоординації) аспектів життєдіяльності. Регуляція психічних станів як складний системний процес самокорекції включає у себе фізіологічний, психофізіологічний, психологічний та соціально-психологічний рівні самоуправління. Фізіологічний забезпечує налаштування організму на активну діяльність, психофізіологічний характеризується змінами фізіологічних функцій та самопочуття. На психологічному рівні відбувається перетворення психічного стану при усвідомленні внутрішніх мотивів, а на соціально-психологічному у даний процес включається аналіз соціальних норм та цінностей [1].

Важливість розвитку системи саморегуляції студентською молоддю зумовлена особистісними новоутвореннями даного віку, серед яких: початок дорослого життя, бурхливий розвиток самосвідомості, самостійності,

інтелектуальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, перехід до навчально-професійної діяльності, що вимагає від студента навичок самоаналізу, самоконтролю та самодисципліни. Значний вплив на ефективність регуляції емоційних станів мають такі індивідуально-психологічні характеристики особистості студента, як окремі прояви Я-концепції, локус контролю, характерологічні особливості, вольові якості тощо. Успішність самоуправління визначається й рівнем розвитку психічних пізнавальних процесів, адже цілеспрямована саморегуляція передбачає свідому концентрацію уваги, оперування уявними образами й словесними формулами, дозволяючи людині самостійно програмувати власний стан та поведінку.

Зміна провідного виду діяльності, соціального оточення та необхідність адаптуватися до нових умов життєдіяльності у студентські роки можуть викликати негативні емоційні переживання, зокрема, страх, невпевненість у собі та тривогу. Тому задля запобігання деструктивної пролонгованої дії даних станів на психіку надзвичайно важливо у цей період сформувати індивідуальну систему саморегуляції, використовуючи такі методи, як аутогенне тренування, нервово-м'язову релаксацію, дихальні вправи, візуалізацію тощо [2]. Ефективна система самоуправління дозволяє не перенапружуватися, нормалізує психоемоційний фон, сприяє відновленню й мобілізації емоційних ресурсів організму при подоланні несприятливих станів. Психічна регуляція відбувається через зміну перехідних емоційних проявів: актуальний стан переходить у відчуття релаксації, потім настає спокій, а далі за допомогою цілеспрямованого вольового програмування людина досягає бажаного стану.

Таким чином, регуляція психічних станів як цілісна, структурована система самоуправління у студентському віці відіграє надзвичайно важливу роль, виконуючи психогігієнічну та психокорекційну функції, захищаючи особистість від деструктивних наслідків пролонгованого впливу несприятливих психоемоційних проявів. Напрямами подальших досліджень є вивчення гендерних особливостей саморегуляції несприятливих психоемоційних проявів, специфіки впливу соціокультурного середовища на вікову динаміку даного процесу.

Список використаних джерел

1. Улановская Л. С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Улановская Людмила Сергеевна ; науч. руководитель Носс И. Н. ; Московский государственный областной университет. – Москва, 2011. – 30 с.
2. Ясточкіна І. А. Підвищення емоційної компетентності студентів методами психічної саморегуляції / І. А. Ясточкіна // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 3. – С. 105–109.

Бутузова Л.П.
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної, вікової та педагогічної психології,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ПІДЛІТКІВ У СИТУАЦІЇ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ

Актуальність проблеми психологічної безпеки особистості диктується не лише складністю та глобальністю світових небезпек, трансформаційних соціально-політичних змін, але й специфікою соціалізації в окремі вікові періоди. Вже традиційно підлітковий вік вважається одним з найчутливіших до деструктивних форм взаємодії, що ставить проблему шкільного булінгу та психологічної безпеки підлітків в розряд проблем підвищеної психологічної уваги вчених усього світу.

Шкільний булінг – це соціальне явище, яке фіксують не лише в українській освітній практиці, але і в низці країн з високим індексом життєвого та економічного благополуччя (США, Японії, Канаді та практично у всіх європейських країнах) [1], [5]. Через неоднозначність психологічних контекстів, булінг виявився маловивченим, попри свою неновизну та поширеність. Ще на початку ХХ століття, переважно зарубіжні вчені, акцентували увагу на цьому явищі [5].

Випадки шкільного булінгу фіксуються у всіх ланках школи [1], [1]. Більшість експертів з вивчення проблематики булінгу зауважують, що пік знущань у шкільному середовищі припадає на період навчання у середній школі (молодший підлітковий вік). В найзагальнішому розумінні під булінгом (травлею) розуміються випадки регулярного та умисного насилля над школярем однією людиною (учнем чи вчителем), чи групою осіб. Булінг чинить негативний вплив на усіх його учасників: булера, жертву та свідків. В сучасному підлітковому середовищі фіксуються різні види насилля: фізичне, психологічне, сексуальне, економічне, соціальне та гендерне. Особливостями сучасного насилля є його комплексність та поширеність кібербулінгу [1].

В аналізованому контексті важливо концептуалізувати провідні паттерни психологічної безпеки підлітків у ситуації ризиків та небезпек шкільного булінгу. У найзагальнішому сенсі, психологічна безпека особистості визначається усвідомленням, дієвим та рефлексивним ставленням людини до життєвих умов, що є підґрунтям її відчуття цілісності, конгруентності, рівноваги та розвитку [3]. Найбільш перспективним, на нашу думку, є інтегративний підхід до вивчення психологічної безпеки. При цьому багатовимірність цього феномену вбачається доцільним концептуалізувати з позиції особистісно-суб'єктного підходу з інтеграцією ключових принципів ситуаційного, системного та екологічного підходів.

Враховуючи той факт, що жертвою булінгу може стати будь-який підліток, варто лише йому потрапити до категорії «інший», то нагальною

стає його суб'єктивна готовність до будь-яких зовнішніх змін, в тому числі й непередбачуваних, несприятливих збігів обставин. Така готовність підлітка визначається, на нашу думку, стійкістю його відчуття внутрішньої захищеності, стану безпеки та впевненістю підлітка в собі, що базується на дієвих усвідомлених уявленнях про можливість вирішення цієї ситуації.

Відчуття внутрішньої захищеності, безперечно, визначається соціальною безпекою країни, спільноти, громади, що є своєрідною зовнішньою детермінантою психологічної безпеки. Відсутність соціальної безпеки унеможливорює самотійний, вільний вибір та реалізацію власної стратегії поведінки. Проте мають значення і внутрішні, індивідуально-особистісні характеристики суб'єкта, що проявляються у його здатності зберігати та забезпечувати власне благополуччя, дбати про особисту безпеку та адекватно реагувати на реальні загрози.

Аналіз існуючих програм превенції та подолання явища булінгу [1] засвідчує наявність декількох підходів до забезпечення психологічної безпеки підлітків, які тією чи іншою мірою поєднуються. Найпоширенішим є підхід з акцентом на ліквідацію власне джерел небезпеки, роблячи небезпеки очевидними та впізнаваними (інформують про правила безпеки, деталізують різні види загроз, описують їх наслідки). В контексті диспозиційного підходу, особиста безпека формується завдяки особистісним якостям та психофізіологічним властивостям, як результат активного подолання підлітком негативного впливу. Джерела психологічної безпеки знаходяться в самій особисті підлітка, забезпечуючи йому мобільність реагування на небезпеку, залучаючи необхідну соціальну допомогу та власний внутрішній ресурс. З точки зору ситуаційного (когнітивного, соціологічного) підходу, реакція підлітка на небезпечну ситуацію визначається його здатністю її сприйняти, інтерпретувати та діяти, застосовуючи напрацьовані раніше соціально-психологічні практики захисту.

Узагальнюючи важливість компетенцій підлітка зазначимо, що забезпечення психологічної безпеки визначатиметься сукупністю та рівнем сформованості емоційних, когнітивних та поведінкових паттернів, спрямованих на превенцію, зниження та подолання негативних наслідків впливу на людину зовнішніх та внутрішніх загроз, пов'язаних із ситуаціями булінгу.

На емоційному рівні визначальним стає розвиток емоційного інтелекту підлітка, що пов'язано з розумінням та осмисленням ним своїх емоцій, переживань інших учасників взаємодії, саморегуляцією емоційних станів. Вагомою тут стає міра індивідуальної значущості та емоційної зарядженості ситуації, досвід конструктивного емоційно спрямованого поведінкового копію в подібній ситуації. Це впливатиме на емоційне сприйняття підлітком ситуації, використання ним прийомів емоційної саморегуляції у небезпечній ситуації.

Когнітивний рівень визначає сприйняття та інтерпретацію ситуації небезпеки, надання їй міри значущості. Якщо оцінка ситуації призводить до

приписування їй характеристик неминучості, інтерпретації як детермінованої лише зовнішніми обставинами, то це ускладнює конструктивний вихід з ситуації. В такому випадку підліток починає звинувачувати себе, схильний брати на себе більшу відповідальність за ситуацію булінгу, зазвичай, нікому про нього не розповідає. Якщо ж підліток розуміє механізми та стадії шкільного булінгу, знає про різні варіанти вирішення ситуації, йому відомий чіткий алгоритм як потрібно вчинити в тій чи іншій ситуації насилля то він схильний розподіляти відповідальність між усіма учасниками цього процесу, а, отже, схильний шукати асертивні виходи.

Поведінковий компонент опосередковує два попередні та базується на застосуванням підлітком копінг-стратегій у ситуації булінгу. Психологічна сутність поняття «копінг» полягає у «психологічному подоланні», «адаптивній долаючій поведінці» (Лазарус Р., Фолкман С.). Хоча основним завданням копінгу є забезпечення та підтримка благополуччя людини, її психологічної безпеки, все ж його прийнято класифікувати за критерієм «продуктивності-непродуктивності» [4]. До продуктивних видів копінгу відносять: планування вирішення проблеми (зусилля зі зміни ситуації на основі попередньої аналітики); прийняття відповідальності (за умови відсутності суцільного самозвинувачення) та спроби вирішення проблеми; самоконтроль (активна саморегуляція емоцій та дій); позитивна переоцінка (пошук переваг і достоїнств наявної проблемної ситуації); пошук соціальної підтримки. Частина ж копінг-стратегій сприяють посиленню стресу: конфронтація (агресивні дії щодо зміни ситуації, певна ворожість та готовність до ризику); дистанціювання (когнітивне прагнення зменшення значущості ситуації та відокремлення); втеча-уникнення від вирішення проблеми.

Опосередковуючий характер копінг-стратегій підлітків у ситуації булінгу проявляється ще й у тому, що він може бути спрямований і на проблему, і на оцінку, і на емоції. Оціночний копінг проектується на когнітивну оцінку стресора, власних ресурсів та можливостей: «Для чого мені ця ситуація? Що я можу зробити?». Акцент на проблемі актуалізує її аналіз, свідомий вибір та реалізацію дій у її подоланні. Емоційно ж спрямований копінг об'єднує емоційно-когнітивно-поведінкові зусилля задля зниження емоційного напруження, пов'язаного з проблемною ситуацією.

Адекватність сприйняття підлітком стресора і визначатиме ефективність копінг-поведінки у ситуації булінгу. При виборі ефективної стратегії ключовою залишається оцінка рівня контрольованості ситуації самим підлітком. Так, інструментальні копінг-стратегії будуть ефективнішими тоді, коли особистість може вплинути на ситуацію, змінити її (свідки булінгу, володіння прийомами самооборони), тоді як емоційні стратегії доцільніші в протилежному випадку, коли від волі людини мало залежить ситуація (хейзінг).

Після вибору копін-стратегії постає питання підбору тактичних прийомів: психологічна самооборона, асертивні техніки та залучення до загальношкільних програм медіації.

Список використаних джерел

1. Глазырина Л. А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях : методическое пособие для педагогических работников / Л. А. Глазырина, М. А. Костенко; [под ред. Т. А. Епомяна]. – М.: Бюро Юнеско в Москве, 2015. – 144 с.
2. Дубровська Є. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога. Якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні / Є. Дубровська, М. Ясеновська, М. Алексєєнко. – Київ: Всеукраїнська громадська організація «Жіночий консорціум України», 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wcu-network.org.ua/public/upload/files/schulNAS111.pdf>
3. Психологическая безопасность: Учебное пособие / [Соломин В.П., Шатровой О.В., Михайлов Л.А., Маликова Т.В.]. – М.: Дрофа 2008. – 288 с.
4. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева. - [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. научн. журн. 2011. - №3(17). Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html>
5. Olweus D. A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. / Olweus D. - Psychology, Crime & Law, 2005. - 11, 389-402.

Весельська А.Л.

асистент

*кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ МОДЕЛІ РОЗУМІННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Питання співвідношення понять «знання» та «розуміння» є актуальним для психології музичного мистецтва і зумовлюється особливостями та специфікою об'єкта розуміння. Пропонована робота містить теоретичний аналіз та обґрунтування складових когнітивного компонента у загальній моделі розуміння музики.

Узагальнюючи дослідження в області розуміння мистецтва, В.В.Знаков зазначає, що, не зважаючи на те, що психологія мистецтва викликає загальний інтерес, «в психологічній літературі представлено дуже мало експериментальних, а особливо теоретичних досліджень, присвячених науковому аналізу створення, а також сприймання та розуміння людьми художніх творів [2, с. 157]. Він виокремлює три взаємопов'язані аспекти

«художньої компетентності» та визначає це поняття як найузагальненішу характеристику розуміючого суб'єкта: когнітивна складність картини світу реципієнта, схильність до сприйняття багатомірності та альтернативності; володіння специфічними «мовами» різних видів, стилів та жанрів мистецтва, що дозволяють дешифрувати інформацію, що містить художній текст та «перекласти» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій та смислів; наявність системи операціональних навичок та вмінь особистості, що визначає її здатність здійснювати адекватну тексту діяльність по його «розпредмечуванню».

А.Б.Коваленко, аналізуючи структуру розуміння, відштовхується від положень, що ґрунтуються на системній методології. Вона зазначає: «Проблема розуміння, на наше переконання, відноситься до таких феноменів, аналіз яких доцільно здійснювати на принципах системного підходу» [4, с. 82]. Дослідниця стверджує, що аналіз діяльності суб'єкта, який включений у процес розуміння, дає змогу описати його структуру у вигляді взаємопов'язаних функціональних компонентів. «Це дає змогу розчленувати процес розуміння на складові компоненти, які визначають його перебіг, та проаналізувати кожен з них окремо. Застосовуючи системний підхід до аналізу проблеми розуміння, можна виділити щонайменше три базові компоненти: когнітивний, операціональний та регулятивно-особистісний» [4, с. 82]. Слід зазначити, що даний поділ досить умовний і в реальному перебігу процесу розуміння виділення кожного з компонентів та їх складових досить складне, що свідчить про тісний взаємозв'язок та взаємозумовленість виділених компонентів.

Модель розуміння, розроблена А.Б.Коваленко, може бути базовою для дослідження розуміння музичних творів.

Враховуючи особливості та специфіку музики, як об'єкта розуміння, розгляд та аналіз психічних явищ передбачається проводити з урахуванням як внутрішніх (суб'єктивних) так і зовнішніх (об'єктивних) чинників. Суб'єкт розуміння розглядається як цілісна особистість, особливості внутрішніх психічних якостей якої виявляються по-різному в залежності від об'єкта розуміння. У ході розуміння музичного твору відбувається включення різних компонентів розуміння – когнітивного, операціонального та регулятивно-особистісного – в регуляцію поведінки суб'єкта діяльності, своєрідність поєднання яких залежить як від суб'єктивно-особистісних характеристик, так і від особливостей музичного твору.

Когнітивний компонент включає:

- **знання**, накопичені суб'єктом (рівень поінформованості у сфері музичного мистецтва): сутності та функції музичного мистецтва; змісту засобів музичної виразності, що опосередковують процес розуміння (форми, жанру); історичних умов, що зумовили появу музичного твору; особливостей особистості композитора.

- **попередній досвід**: музично-слуховий та життєвий досвід;

- *суб'єктивні системи смислів* (стереотипи, шаблони, установки): стереотип поверхового сприймання; установка на естетичне задоволення.

Інформаційна естетика розглядає сприймання та розуміння художніх творів як дії, аналогічні базі знань. База знань визначається як система, що самоорганізується. Вона є рухливою та мінливою у зв'язку з новими даними, тому розуміння будь-якого фрагменту мови вимагає від індивіда звернення до бази даних, що постійно адаптується. Розуміння будь-якого висловлювання веде, у свою чергу, до подальшої реорганізації цієї бази даних.

Вплив музичного досвіду на сприймання та розуміння музики вивчався О.Костюком, А.Сохором, Є.Назайкінським, Д.Шелдоном та Дж.Пірсом. «Для непідготовленого слухача музика – це набір звуків, що відбираються не із обмеженого класу вже відомих звуків, а із нескінченної множини всіх можливих звуків» [6, с. 206]. Теоретично обґрунтував залежність розуміння музики від слухового досвіду А.Сохор: «Слухач може зрозуміти та пережити зміст музики тільки у тому випадку, коли може сприймати звуковий потік не як випадковий та хаотичний, а як організований, осмислений, тобто, такий, в якому відчувається взаємозв'язок та функціональна залежність елементів. Послідовно сприйняті звучання співставляються слухачем з усіма їх властивостями. Якщо в зміні однієї або кількох властивостей свідомість виявляє якусь закономірність, то послідовність сприймається як зв'язна, не випадкова, тобто, логічна. Вловивши цю закономірність, слухач отримує можливість «передбачити» подальший напрямок процесу. Очевидно, що очікування може виникнути у нас на основі певного досвіду: ми чекаємо появи будь-якого звучання лише тому, що, за нашими спостереженнями, воно найбільш вірогідне у цьому місці, оскільки частіше всього слідувало в аналогічних випадках у попередніх звучаннях» [7, С. 70-71]. Таким чином, наявний досвід слухання музики робить можливим, на думку А.Сохора, розуміння того, що в музиці називають її мовою або стилем.

Але розуміння тільки мови музичного твору, його стильових особливостей, ще не визначає повноту розуміння всього твору, якщо він має складнішу від елементарної будову (форму). Про неможливість досягнення змісту складних музичних творів без знань, що опосередковують розуміння музики йдеться в багатьох семіотичних дослідженнях. Так, М. Арановський у праці «Мислення, мова, семантика» аналізує механізм переходу позамузичного стимулу у звукове «тіло» за допомогою багатьох стадій опосередкування: «У відомому смислі цей процес можна розглядати як акомодацию (пристосування). Немузичне пристосовується до можливостей музичної мови. Воно формується у свідомості композитора, орієнтуючись на первинну інтрамузичну семантику. Форми акомодации складаються поступово, історично і тому здаються безумовними» [1, с. 121]. Так, для непідготовленого слухача

буде незрозумілим значення обраної композитором форми, оскільки цей вибір відмежовує всі інші значення, що не можуть бути вираженими саме цією структурою. Так, рондо не дозволяє розкрити конфліктні відношення, які розкриває соната, передати еволюцію першочергової музичної ідеї, що є специфікою варіацій.

Вибір жанру також визначає певною мірою межі змісту музичного твору. Що можливо передати оперою, неможливо інструментальною п'єсою. Свою специфіку має культова, побутова музика. Таким чином жанр, форма та програма музичного твору виконують функції породжуючої моделі, що має певний семантичний матеріал. В. Медушевський зазначав, що музичний уривок не може бути сприйнятий як веселий або скорботно-героїчний, якщо його структура не відповідає нашим уявленням про веселе чи скорботно-героїчне. Саме відтворення тієї системи уявлень, за допомогою якої «прочитується зміст», і є, на думку В. Медушевського, ключ до аналізу музики, шлях до розуміння музичного образу, що приховується у структурі музичного тексту[5].

За Г.В.Іванченко, процеси розуміння музики пов'язані з постійним віднаходженням незнайомого в знайомому та знайомого в незнайомому. Іншими словами, у процесі музичного сприймання постійно відбувається звернення до тезаурусу, до його елементарних та крупніших, ядерних та периферичних одиниць. Під час руху від елементарних смислів до метасмислів елементарні одиниці категоризуються та інтегруються [3, с.100].

Підсумуємо наведені положення висловлюванням А.Сохора [6, с.193] про те, що музику не можна назвати мовою без лапок (тобто, системою умовних знаків). Так, вона говорить нам дещо, але значення «сказаного», включаючи емоції, по-справжньому зрозуміле тільки за умови попереднього засвоєння слухачем хоча б основ виробленої суспільством системи музично-виразних засобів, на яку спирається композитор.

Список використаних джерел

1. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г.Арановский. М., «Музыка», 1974. – 336 с.
2. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
3. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. — М.: Смысл, 2001. — 264 с.
4. Коваленко А. Б. Психология розуміння. — К., 1999. — 184 с.
5. Медушевский В. О содержании понятия «Адекватное восприятие». В кн. Восприятие музыки: Сб. статей / Ред.-сост. В.Н.Максимов. – М.: Музыка, 1980, – 256 с.

6. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. — Л.: Советский композитор, 1981. — 295 с.
7. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М.Г.Арановский. М., «Музыка», 1974. — 336 с.

Вікарчук О. І.

кандидат економічних наук, доцент

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ МАРКЕТИНГОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ НА ПІДПРИЄМСТВІ

У сучасній ринковій економіці, коли конкуренція між виробниками товарів різко зростає, а споживачі стають більш вибагливими, кожне підприємство зацікавлено в ефективному управлінні своєю маркетинговою діяльністю. Така діяльність має наповнюватися не тільки різними заходами, а й чітко координуватися і плануватися в сучасних умовах. Одночасно підприємствам необхідно знаходити нові потенційні ринки, впроваджувати інноваційні технології та створювати відповідну продукцію, вивчати діяльність потенційних конкурентів та впроваджувати заходи по збереженню та підвищенню конкурентних позицій на відповідному ринку. Застосування маркетингового менеджменту є однією з основних умов для розвитку підприємства та формування ринкових відносин [4, с. 33].

Маркетинговий менеджмент — це процес аналізу, планування, реалізації і контролю за здійсненням заходів, спрямованих на встановлення та підтримання взаємовигідних зв'язків із цільовим ринком для досягнення певних цілей організації.

Всі інструменти маркетингового менеджменту повинні бути зорієнтовані на вирішення існуючих чи можливих проблем потенційних споживачів. Маркетингове управління тісно пов'язане з дослідженнями, аналізом, можливостями реагування фірми на зміни її внутрішнього та зовнішнього середовища. Формування маркетингового менеджменту передбачає наявність знань із основ потреб ринку, процесів виробництва, фінансово-господарських операцій, соціально-економічних принципів управління фірмою тощо. Його основним стратегічним ресурсом повинно бути максимальне задоволення потреб ринку, тобто споживача [3, с. 123].

Впровадження маркетингового менеджменту на підприємствах в умовах формування ринкових відносин є об'єктивною необхідністю. Даний процес зумовлює потребу в реалізації трьох груп заходів:

1. організаційні заходи — передбачають внесення відповідних структурних змін до організації і техніки управління підприємством;

2. адміністративно-правові заходи – юридично закріплюють створення функціональних відділів (служб) у складі підрозділів підприємства – розробляються положення про кожний створений відділ, визначаються їх штати, функціональні обов'язки кожного працівника, а також вносяться відповідні зміни до статуту підприємства;

3. науково-методичні заходи пов'язані з розробкою і використанням наукових і методичних рекомендацій щодо маркетингової діяльності [1, с. 234].

Проте впровадження системи маркетингового менеджменту на підприємствах може створювати низку проблем:

1) вдосконалення організаційної структури управління. Маркетинговий менеджмент передбачає не просто структурні зміни в організації і техніці управління, а докорінну реорганізацію всієї наявної системи управління, перегляд внутрішніх взаємовідносин між основними функціональними підрозділами з метою забезпечення тісної взаємодії між ними, створення служб маркетингу. При цьому потрібно враховувати, що служба маркетингу повинна стати мозковим центром, який координує діяльність усіх підрозділів підприємства на основі результатів маркетингових досліджень і розробляє рекомендації щодо визначення стратегії і тактики підприємства;

2) уміння адаптуватися до змін зовнішнього середовища. В умовах ринкової економіки змінюється характер діяльності підприємств, підвищується рівень невизначеності, ризику, стає необхідним уміння пристосовуватися до економічної ситуації, тому має змінюватися «управлінська філософія» підприємства;

3) застосування стратегічного підходу до управління. З позицій сучасного менеджменту управляти підприємством означає бути здатним розробляти стратегію і тактику його діяльності, виходячи з раціонального поєднання потреб зовнішнього середовища і внутрішніх можливостей підприємства. Такий підхід передбачає знання основ виробничих, торгівельних та інших процесів, потреб ринку, фінансово-господарських відносин, соціально-економічних засобів і методів управління підприємством. Тому необхідно забезпечити стратегічний підхід до управління. Більшість експертів у галузі менеджменту вважають, що головне для менеджерів – уміти бачити перспективу;

4) здатність формування необхідної системи маркетингової інформації. Потреба в отриманні інформації, яка характеризує найбільш вірогідні реакції ринку, передбачає створення системи маркетингової інформації, яка б враховувала обсяги і вид необхідної інформації, джерела її надходження, методи отримання тощо. Ефективність роботи багато в чому залежить від здатності не тільки створювати комп'ютеризовані інформаційні системи, а і впроваджувати нові інформаційні технології;

б) необхідність кадрового забезпечення кваліфікованими фахівцями. Ринкова економіка потребує нових висококваліфікованих керівників і фахівців з новим мисленням, котрі володіють сучасними методами

здійснення виробничої і комерційної діяльності, здатні творчо підходити до вирішення ринкових проблем, своєчасно адаптуватися до змін маркетингового середовища і забезпечувати прибуткове функціонування підприємств [2, с.117].

Отже, сформовані ринкові відносини в Україні зумовлюють необхідність нового підходу до управління виробництвом і збутом товарів, підходу, що втілює нову філософію управління, здійснення останнього на якісно новому рівні. Маркетинговий менеджмент має місце тоді, коли управління організацією побудоване на принципах маркетингу, тобто коли в центр організації поміщено покупця і система маркетингу і менеджменту об'єднує всі зусилля для того, щоб якнайкращим чином задовольнити потреби і попит сторін, які беруть участь в обміні. У результаті проведених досліджень щодо послідовності процесу формування маркетингового менеджменту, необхідно відзначити, що даний процес складається із етапів, спрямованих на управління попитом потенційних споживачів, задоволення та обслуговування потреб ринку. Враховуючи розробку даних етапів, а також їх подальше застосування забезпечить ефективне функціонування маркетингової діяльності підприємства, сприятиме досягненню поставлених цілей та успішному функціонуванню у жорстких умовах сучасних економічних відносин.

Список використаних джерел

1. Белявцев М.І., Воробйов В.Н. Маркетинговий менеджмент: навч. посібник / М.І. Белявцева, В.Н. Воробйова. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 407 с.
2. Біловодська О.А. Маркетинговий менеджмент : навч. посібник / О.А. Біловодська. – К: Знання, 2010. – 332 с.
3. Павленко А.Ф., Войчак А.В. Маркетинг: підручник / А.Ф. Павленко, А.В. Войчак. К.: – КНЕУ, 2003. – 246 с.
4. Циганкова Т.М. Сучасні моделі та тенденції розвитку стратегічного маркетингу / Т.М. Циганкова // Маркетинг в Україні. – 2004. – №2. – С. 31 – 36.

Волинець Т.М.

*студентка 44 групи соціально-психологічного факультету,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ПРОБЛЕМА САМОСПРИЙНЯТТЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО КОМФОРТУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ П'ЯТИКЛАСНИКА У ПЕРЕХІДНОМУ ЕТАПІ ДО СТАРШОЇ ШКОЛИ

Перехід до основної школи розглядається в психолого-педагогічних дослідженнях як складний період у розвитку молодших підлітків. Складність вивчення даної проблеми полягає в тому, що зміна об'єктивних умов

навчання, продиктована обставинами основної школи, пов'язана із початком підліткового періоду, що, зазвичай, супроводжується віковою кризою.

Кількість наукових досліджень, присвячених психологічним особливостям п'ятикласників та їх перехідного адаптаційного періоду до навчання в середній ланці школи є невеликою. Цією проблемою займалися небагато дослідників, зокрема: Д.Б. Ельконін, А.М. Прихожан, О.В. Новікова та ін. Проте інтерес дослідників до проблеми адаптації п'ятикласників до нових умов навчання значно підвищився (Г.А. Цукерман, О.А. Сізова, Л.А. Ясюкова та ін.). У віковій психології Г.А. Цукерман називає десяти-дванадцятирічних школярів «нічиєю землею».

Вивчення гендерних відмінностей у розвитку особистості ми знаходимо в працях О.А. Здравомислової, Т.Клименкової, С. Міллера, С.Рігера, О.Р. Ярської-Смірної.

Перехід від дитинства до підліткового віку, характеризується бурхливими проявами як у зовнішньому, так і у внутрішньому житті дитини.

В основі внутрішньої перебудови лежить: фізіологічний розвиток організму; змінюється внутрішня позиція школяра, в процесі якої відбувається набуття почуття дорослості, пошук власної унікальності, пізнання власного «Я», а також поява потреби в гідному статусі в колективі однолітків; деформуються психічні процеси. Психологічні особливості розвитку молодшого підліткового віку формуються також на основі: подальшого розвитку особистісних якостей в *інтелектуальній сфері*, *емоційної сфері*, на основі *вольових особливостей*, на основі *соціальних стосунків*, у *сфері міжособистісних стосунків* та *спілкування з дорослими*.

У своєму дослідженні ми спробували вирішити декілька поставлених питань: вивчення особливостей перехідного етапу учнів 5-их класів до нових навчальних умов; виявлення ефективності проведення корекційно-розвивальної роботи з п'ятикласниками на підвищення рівня їх самосприйняття та емоційного комфорту в нових умовах навчання; виявлення гендерних відмінностей учнів 5-их класів у процесі їх адаптації до нових навчальних умов.

Дослідження проводилось на базі ліцею №25 імені О. Щорса м. Житомира. Вибірку становили 40 учнів віком 11 -12 років (20 учнів 5-А класу (експериментальна група) та 20 учнів 5-В класу (контрольна група)).

Організація дослідження включала наступні методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація); *емпіричні* (модифікований варіант опитувальника К. Роджерса і Р. Даймонда «Дослідження соціально-психологічної адаптації»); *формульальний експеримент*, який проводився з метою перевірки впливу психокорекційної програми на рівень адаптації учнів п'ятого класу під час переходу з початкової ланки школи в середню; та *статистичні* методи для опрацювання отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами.

Психокорекційна програма включала в себе шість групових занять по 40-50 хв., що проводилися двічі на тиждень у формі ігрових вправ. В основу

розробки даної програми були взяті ідеї психокорекційних робіт В.Безпарточної та Н.Б.Суржавської. Метою корекційної роботи було створення умов для оптимізації особистісного розвитку, які б сприяли повноцінному психічному і особистісному розвитку дитини.

На першому етапі формувального експерименту було проведено попередній вимір рівня адаптивності у обох групах школярів. Загалом показник *адаптивності* знаходиться на нижче середньому рівні (в експериментальній групі (група А) – він становив 47 балів, а в контрольній групі (група В) – 45 балів). Це свідчить, що школярі погано адаптувалися до нових навчальних умов, перейшовши з початкової школи до старшої. В межах проведеного дослідження нас цікавили показники *самосприйняття* та *емоційного комфорту* дитини. Так як, на нашу думку, це ті маркери стану особистісної рівноваги, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Тому, перейдемо до розгляду вище названих показників.

Показник *S* – *самосприйняття* у обох групах знаходиться на середньому рівні, що є підтвердженням пронеповне усвідомлення нового статусу – учня старшої школи. Показники *емоційного комфорту* знаходяться на середньому рівні. Це свідчить про те, що класи за період навчання в початковій школі сформували достатній рівень згуртованості, що дає їм ресурс полегшено переживати зміни в навчальному процесі. (див.рис.1) Для перевірки еквівалентності досліджуваних груп нами було використано U-критерій Манна Уїтні, в результаті якого ми отримали підтвердження того, що показники статистичної достовірності по всіх категоріях соціально-психологічної адаптації виявилися статистично значимими ($p=0,05$).

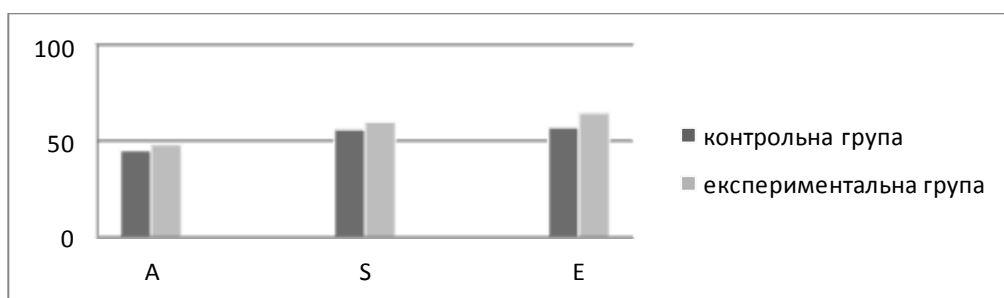


Рис. 1. Графічне представлення рівня адаптації учнів 5А та 5В класу до експериментального впливу

Результати дослідження рівня адаптації п'ятикласників по завершенню психокорекційного тренінгу дали нам підставу говорити про підвищення особистісного стану п'ятикласників. А саме, показники *A-адаптивність* в результаті експериментального впливу покращилися з 48,3 балів до 61,4 бала; *S-самосприйняття* від 58 балів до 76 балів; *E-емоційний комфорт* від 67 балів до 77,8 балів. Про наявність суттєвих відмінностей у показниках адаптивності в експериментальній групі свідчать статистичні показники t-критерій Стьюдента ($p=0,05$). Це свідчить про те, що досліджувані

пристосувалися до всієї багатоманітності життя при нових шкільних умовах. В результаті самопізнання з'явилося орієнтування у власному внутрішньому світі, порівняння себе з іншими, це відображення в їх свідомості самих себе (рефлексія), своєї поведінки, думок, почуттів. Діти почувають себе захищеними, задоволеними, емоційно врівноваженими.

Проведений аналіз результатів дослідження рівня адаптивності учнів контрольної групи, нам дає можливість відмітити наступне. У даній групі учні, не відвідуючи занять з психокорекційної програми, показали дещо покращений рівень соціально-психологічної адаптації. (див.рис.2). Проте зміни в цих результатах є незначимими (за t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок показник значимості становить $p=0,122$). Це говорить про те, що процес адаптації є поступовим життєвим процесом та здійснюється з часом.

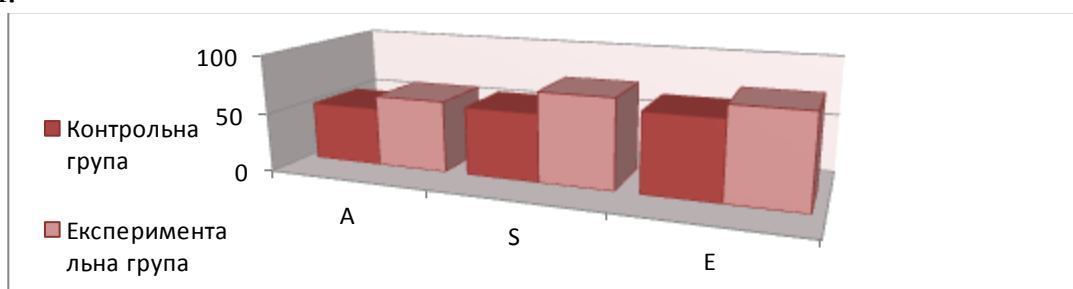


Рис. 2. Рівень адаптації в контрольній та експериментальній групі після впливу.

Для порівняння кінцевих показників рівня адаптивності п'ятикласників розглянемо рис.2, на якому помітними є відмінності у таких показниках, як: *A-адаптивність* (50 балів – 61 балів), *S - самосприйняття* (58 балів – 76 балів) та *E-емоційний комфорт* (67 балів – 77,8 балів).

Якщо виходити з середніх показників, то можна припустити, що відмінності у показниках соціально-психологічної адаптивності в експериментальній та контрольній групах є не випадковими, а виявилися завдяки формувальному експерименту. Що і підтвердилося за допомогою U-критерію Манна Уїтні ($p=0.05$). Таким чином, психокорекційна програма посприяла підвищенню рівня соціально-психологічної адаптації учнів п'ятикласників до умов навчання в середній школі.

Порівняльний аналіз рівня адаптованості дівчат та хлопців в експериментальній групі показав, що рівень адаптації як на початковому рівні, так і на кінцевому у хлопців є вищим ніж у дівчат (див.рис.3.).

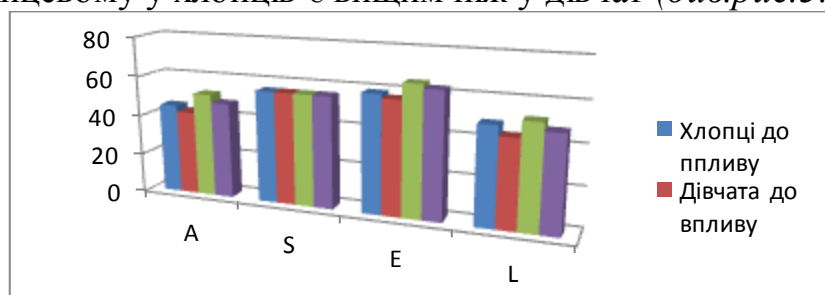


Рис.3. Графічне представлення рівня адаптації дівчат та хлопців в експериментальній групі до та після впливу

Так, у хлопців показник *A-адаптивності* становить 45 балів (до впливу) і 69,5 балів (після впливу), на відміну від показників дівчат-однокласниць (42 бали і 58 балів). Підставою цього можуть служити особистісні якості, які спрямовані в більший мірі на зовнішній світ, які проявляються в гармонійних стосунках з середовищем школи. Це говорить про те, що хлопці і дівчата усвідомлюють свій новий статут, що вони є учнями старшої школи. Вони почувають себе емоційно комфортно в нових умовах навчання.

Показник *E-емоційний комфорт* до впливу у дівчат становить 43 бали, а у хлопців – 57 балів, а після впливу набув інших значень: у дівчат він становив 57 балів, а у хлопців – 71 бал. Це говорить нам про достатній рівень відчуття комфорту в нових умовах навчання.

Показник *S-самосприйняття* як у хлопців, так і у дівчат до експерименту знаходився на однаковому рівні (по 50 балів). Після впливу він покращився до показників 68 балів (у дівчат) і 69,5 балів (у хлопців). Це свідчить про те, що школярі мають схильність до швидшого пристосування до всієї багатоманітності життя при нових шкільних умовах, уміють орієнтуватися у власному внутрішньому світі.

Таким чином, гендерні особливості адаптації молодших підлітків характеризуються тим, що хлопці швидше пристосовуються до нових навчальних умов, на відміну від дівчат. В процесі адаптації хлопці краще почувають себе психічно та фізично.

Отже, можна зробити висновок, що на основі порівняльного аналізу особливостей адаптації дівчат та хлопців молодшого підліткового віку до нових умов навчання, гендерні відмінності в процесі адаптованості наявні. А саме хлопці на відміну від дівчат мають випереджаючий характер адаптації, цьому сприяють особливий особистісний розвиток, який значно відрізняється від розвитку дівчат. Також значний вплив несе психокорекційна програма, яка сприяє ефективнішому пристосуванню школярів до умов середньої школи.

Список використаних джерел

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах [упоряд. Т. Червона]– К.: А28 Шк. світ, 2008. – С. 47-48.
2. Берн Ш. Гендерная психология.- СПб: прайм - Евразик, 2001.- 320 с.
3. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ.сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с
4. Цукерман Г. И. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема / Г. И. Цукерман // «Вопросы психологии», №5. – 2001. – С.19-35.

5. Прищепа Олена. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі / Олена Прищепа//Вісник Інституту розвитку дитини Вип. №35. – 2015. – С.149-154.

4. Хоменко О.А. Проблеми адаптації дітей при переході до 5 класу: погляд психолога / Хоменко О.А. //НАУКОВИЙ ОГЛЯД// № 10 (20). – 2015. – С. 223-227.

5. Щудро С.А. Вікові та гендерні особливості характеру підлітків/ С.А. Щудро // «Профілактична медицина», №3. – 2013. – С.99-101.

Гавриловська К.П.

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри теоретичної та практичної психології,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ ЯК ПРИЧИНА СІМЕЙНОГО НАСИЛЛЯ

Сімейне насилля є однією з найбільш актуальних проблем сучасності. Надзвичайно важко встановити реальний рівень розповсюдження цієї проблеми, адже значна кількість жертв уникають доведення своїх позовних заяв про сімейне насильство до суду. Досить часто жертви забирають раніше подані заяви з поліції та всіма можливими способами блокують розслідування випадків насильства. Саме тому насильство продовжує існувати: за зачиненими дверима та високими парканами, у палацах та бідних хатинках. Сімейне насильство – це те, про що соромно говорити жертвам, і про що абсолютно точно не будуть говорити кривдники. І до тих пір, поки ця мовчанка триває, ми втрачаємо найдорожче: фізичне та психічне здоров'я наших співгромадян, – як дорослих, так і дітей; як жертв, так і свідків домашнього насилля.

Насильство в сім'ї – це будь-які умисні дії фізичного, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і завдають йому моральної шкоди, шкоди його фізичному чи психологічному здоров'ю. Основні форми насильства: фізичне, психологічне, сексуальне, економічне. Фізичне насильство в сім'ї розглядається як умисне нанесення одним членом сім'ї іншому побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі та гідності. Сексуальне насильство в сім'ї – протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до неповнолітнього члена сім'ї. Психологічне насильство в сім'ї – насильство, пов'язане з дією одного члена

сім'ї на психіку іншого члена сім'ї, шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю. Економічне насильство в сім'ї – умисне позбавлення одним членом сім'ї житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я [3].

Попри те, що здійснювати насильство і потерпати від насильства в родині суто теоретично можуть однаковою мірою і чоловіки, й жінки, реально кількість жертв жіночої статі є значно більшою. Жінки, котрі піддаються сімейному насильству, зазвичай, просять про допомогу, проте найчастіше і родичі, і знайомі, і суспільство в цілому відповідають їм байдужістю, стереотипними відмовками, які доводять жінці те, що шукати захисту від сімейного насильства марно. Жінку можуть переконувати у тому, що вона аж надто перебільшує й драматизує ситуацію, що треба зберігати сім'ю «заради дітей», шукати причини в самій собі, адже чоловік «такий милий, так старається для сім'ї» тощо. Жінка «зчитує» відкидання, невдоволення, заперечення насильства або недовіру до її слів у подібних реакціях. Дещо пізніше віктимізована жінка взагалі припиняє шукати шляхи порятунку. Насправді ж, у розвитку подій життєвої ситуації цієї жінки реакція соціуму на повідомлення про насильство може мати вирішальне значення.

Існують гендерні стереотипи, що підживлюють сімейне насильство, дозволяють гвалтівникам залишитися безкарними і звинувачують в насильстві жертву, тобто, жінку:

- «Жінка повинна коритися чоловікові та бути слухняною».
- «Найкраще для дітей - це щоб батьки не розлучалися».
- «Домашнє насильство - це приватна справа, не можна виносити сміття з хати».
- «Жінка відповідає за ситуацію в родині».
- «Любов усе прощає».
- «Любов'ю можна змінити навіть монстра на краще».

Насправді, ні у чоловіків, ні у жінок немає підстав підпорядковувати собі один одного, тому насильство в родинних стосунках неприйнятне [1]. Однак, у суспільній свідомості поширені стереотипи про те, що у родинних стосунках має обов'язково домінувати чоловік, що саме він мусить приймати всі важливі рішення. Традиційні стереотипи мужності спонукають чоловіків проявляти в поведінці такі якості, як: активність, наполегливість, цілеспрямованість, сила, вольовий потенціал, впевненість в собі, вміння добиватися своїх цілей, настояти на своєму – через прояв агресивності та директивності. Для жінок, як прийнято вважати, у відносинах з іншими людьми важливо проявляти поступливість, м'якість, делікатність, скромність, сором'язливість, чуйність, уміння зрозуміти і пробачити іншого, жертвовність

і дбайливість, а також уміння досягати своїх цілей, не використовуючи явне домінування і директивність.

Тому гендерні стереотипи спонукають чоловіків і жінок в міжособистісних відносинах реалізовувати не партнерську, а домінантно-залежну модель відносин.

У сім'ях, відповідно до традиційних культурних норм, хлопчиків з раннього віку вчать вміти постояти за себе, використовуючи силу. Хлопчики засвоюють, що абсолютно нормально і природно давати здачі, якщо тебе образили, а більшість дівчаток засвоюють, що битися взагалі неприпустимо. Хлопчиків вчать не виявляти свої почуття, а дівчаток вчать піклуватися про близьких, співпереживати людям і жаліти їх. Велику роль у вихованні дітей відіграє стиль взаємин між батьками і загальна сімейна атмосфера [2].

Патріархальні інститути суспільства, завжди навіювали жінкам, що їх роль – підпорядкування чоловікові. Існує ряд шкідливих соціальних міфів щодо гендерного насильства. Наприклад, міф про те, «що вона може піти, якщо захоче». Однак, це важко: насильство циклічне, після спалаху насильства кривдник влаштовує своїй жертві «медовий місяць», і починається новий виток зомбування. Жінка звекає до поступових, але зростаючих негативних змін у відносинах. Зрештою вона стає вже настільки віктимізована, що не в змозі ні просити про допомогу, ні захистити себе. Жінка, що піддається насильству, боїться побиття та знущання, але особливо вона боїться за своїх дітей, яких кривдник може відібрати від неї. Адже він саме цим і погрожує.

У ситуації домашнього насильства, жінка, зазвичай, ізольована від суспільства, у неї немає нікого, до кого б вона могла звернутися за допомогою. Часто травмована (фізично й психічно), без власних грошей, без постійного місця роботи, без захисту й підтримки. У такій ситуації важко зважитися кардинально щось змінити. Насправді, жінці часто легше адаптуватися до насильства і продовжувати жити з кривдником. Толерантність, з якою суспільство ставиться до гендерного насильства, досить висока. Соціум виправдовує кривдника і нівелює наслідки насильства. Перекладає відповідальність на жертву за провокування агресії. Більше довіряє тому, що говорить чоловік [1].

Жінці, яка піддається насильству, суспільство і його інститути навіюють, що марно намагатися втекти зі ситуації насильства, оскільки уникнути його неможливо. Саме тому жертви відмовляються свідчити проти своїх кривдників у суді. Вони приховують свої почуття глибоко в собі, та знаходять розраду в думках про самогубство. Це єдиний зрозумілий та доступний для них спосіб позбавити кривдника можливостей контролювати їх життя та здійснювати насильство.

Виявити сімейне насилля та зупинити його розповсюдження дуже складно саме тому, що воно є наслідком дії гендерних стереотипів, почасти неусвідомлюваних, які стали невід'ємною частиною нашої культури та нашого повсякденного життя.

Список використаних джерел

1. Барза К. Учебник для женщин, подвергающихся насилию (которые хотят перестать ими быть). / Консуэло Барза (автор), Татьяна Керим-Заде (переводчик) / Издательство: Consuelo Barea, 2013.
2. Клецина И.С. Психологическое насилие в гендерных межличностных отношениях: сущность, причины и последствия// Жизнь без насилия. Материалы научно-практического семинара «Домашнему насилию НЕТ»/ Под ред. С.Л.Акимовой. – СПб.: Островитянин, 2009. С.7-30.
3. Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї / Укладачі: Мустафаєв Г.М., Довгаль І.І. – Київ, 2011. – 192 с.

Галайко В. С.

магістрант

*кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПРОГРАМІСТІВ

Професійне самовизначення відбувається в ході життя кожної людини і цей процес багатоплановий та часто нерівномірний. Продуктивна взаємодія суспільства та індивіда також залежить від успішності професійного самовизначення останнього. Задоволення окремих екзистенційних потреб або ж в цілому усвідомлення сенсу власного життя нерідко пов'язане безпосередньо з проблемою професійного самовизначення як фундаментального елемента особистісного самовизначення.

Є.О. Климов та О.Д. Ковшуро у своїх роботах зазначають, що процес вибору професії — це процес складний та довготривалий, а не одномоментний [1]. Є.А. Головаха стверджує, що «він охоплює тривалий період життя людини – від проявів зародків професійних інтересів до остаточного утвердження в обраній сфері професійної діяльності у зрілі роки» [2]. Загальною психологічною основою процесу професійного самовизначення є задатки, схильності, мотиви та інтереси особистості, її самооцінка, рівень домагань, ідеали, ціннісні орієнтації, вольові якості, установки [4].

У контексті професійного самовизначення мотиви представляють собою основну рушійну силу. І якщо професійний інтерес виражається через емоційне ставлення до професійної діяльності, то мотиви — це дієва форма взаємодії особистості із професією, яка її цікавить [4]. За думкою П.А. Шавіра, про реальний психологічний зміст професійної спрямованості можна говорити, проаналізувавши систему мотивів, яка лежить в основі суб'єктивного ставлення людини до професії [5].

У психологічній літературі розглядають наступні мотиви в основі професійного самовизначення: мотиви основного змісту професії; мотиви пов'язані із потребами особистості (самоствердження, саморозкриття, особливості характеру та звичок, різноманітні матеріальні потреби); мотиви особливостей професії у суспільній свідомості (суспільна значущість професії, престиж); мотиви самосвідомості (впевненість у наявності повноцінного творчого потенціалу, у власній гідності, у тому, що обрана професія є покликанням); мотив, який нерозривно пов'язаний зі змістом чи процесом діяльності, впливає на розвиток відповідних здібностей та являється найвагомішою передумовою самовиховання (під впливом цього мотиву людина оцінює свої вміння, знання, моральні якості) [4].

У структурі мотивації професійного самовизначення потрібно виділити прямі та сторонні мотиви. Поява прямих мотивів означає передусім те, що виконувана людиною діяльність набула безпосередньої значущості для особистості. Прикладом цього може бути усвідомлення суспільної необхідності власної праці, важливості свого обов'язку. Якщо мотиви внутрішньо не пов'язані зі змістом чи результатом виконуваної діяльності, то не можна стверджувати, що людина працює заради самої справи. Вона радше має матеріальну зацікавленість честолюбство і т.д., тобто сторонні мотиви [4].

У процесі вибору професійної діяльності мотиви не виникають самі по собі. На думку науковців, система ціннісних орієнтацій і є тою базисною платформою, на основі якої формуються мотиви професійного самовизначення.

Теоретичні засади дослідження професійного самовизначення програмістів базуються на таких психологічних категоріях як задатки, схильності, мотиви та інтереси особистості, її самооцінка, рівень домагань, ідеали, ціннісні орієнтації, вольові якості, установки. Професійне самовизначення розуміється як складний процес, що складається з послідовних етапів та криз професійного розвитку протягом усього життя особистості. Визначити психологічні особливості процесу професіоналізації програмістів, його типові та своєрідні риси, можна через вивчення суб'єктивного досвіду переживання криз та значущих подій професійного становлення [3].

Люди, які працюють програмістами, зазвичай захоплювалися комп'ютерами та програмуванням на ранніх стадіях професійного розвитку. Зі збільшенням інтересу зростає активність та потреба у самоосвіті. Крім того, майбутній програміст часто рефлексує щодо свого професійного буття, вбачає значний сенс у програмуванні, тобто в процесі професійного вибору наявний і екзистенційний аспект праці.

При активній взаємодії особистості з ІТ, згідно смислової теорії мислення, перетворюються основні структурні компоненти діяльності: її структура в цілому, її цільова структура і стильові характеристики, зміст складових її дій і операцій, емоційна і смислова регуляція, потребо-

мотиваційна сфера, індивідуально-особистісна детермінація. Перетворення психіки і діяльності, які виникають внаслідок використання ІТ, виявляються не менш значними, ніж зміни, що виникають при оволодінні звичайними знаковими засобами і знаковими системами. Ці зміни істотно впливають на процес професійного самовизначення програмістів.

На певних етапах професійного розвитку виникають кризи, які по часу протікання і по інтенсивності психічної напруженості у кожної особистості різні. Можна припустити, що початок професійної діяльності програміста частіше всього пов'язаний з переживанням кризи професійного становлення і не співпадає з отриманням професійної освіти. Людина, яка переживає професійну кризу, найчастіше має невдоволення собою, своїм соціально-професійним становищем. Особистість, яка вирішила стати програмістом або вирішила змінити колишню професію на професію програміста, на нашу думку, перш за все також виходить саме із такої дискомфортної позиції. При цьому, вагомими мотиваційними аспектами, що рухають особистістю під час подолання кризи професійного розвитку, є покликання, творча самореалізація, престижність професії та соціальна потреба в ній.

Отже, дослідження професійного самовизначення програмістів має базуватися на аналізі особливостей їх професійної мотивації, зокрема, вивченні мотивів покликання, творчої самореалізації, престижності, та криз і подій їх професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Авер'янова А.В. Концептуальні підходи до проблеми професійного самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології [Електронний ресурс] / А. В. Авер'янова // Молодий вчений. — 2015. — № 2(6). — С. 357-360. — Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2\(6\)__92](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2(6)__92)
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. А. Головаха. — К., Наукова думка, 1988. — 142 с.
3. Пирог А.В. Проблемы психологического изучения кризисов обучения студентов / А.В. Пирог // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі : матеріали III Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18-21 травня 2017 року) / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. — Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2017. — С. 482-483.
4. Саприкін Ю.М. Психологічні чинники процесу професійного самовизначення / Саприкін Ю.М. // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць ДВНЗ “Запорізький національний університет” та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. — Запоріжжя: ЗНУ, 2016. — № 1 (9) — С. 88-96.
5. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. — М.: Педагогика, 1981. — 96 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ РОЗЛАДІВ СПЕКТРА АУТИЗМУ У ДІТЕЙ

В останнє десятиріччя проблеми психічних розладів дітей все більше привертають увагу дослідників усього світу, при цьому особливе місце відводиться розладам спектру аутизму у дітей. Соціальна значущість дитячого аутизму не підлягає сумніву. За даними ООН на сьогодні близько 68 млн. осіб із розладами спектру аутизму проживають в усьому світі. РСА є однією з основних причин інвалідності дитячого населення. Епідеміологічні дослідження свідчать про зростання кількості дітей із розладами спектра аутизму в Україні та всьому світі. Незважаючи на велику кількість наукових фундаментальних досліджень аутизму, до цього часу немає єдиної концепції соціальної інтеграції в суспільство осіб з розладами спектра аутизму.

У 1979 р. L. Wing разом з J. Gould провели епідеміологічне обстеження дітей із РСА і дітей з розумовою відсталістю. Після ретельного вивчення та порівняння показників двох груп обстежуваних дітей вчені дійшли висновку, що основна причина виникнення РСА в дітей має соціальну природу, оскільки діти з аутизмом, незалежно від рівня розвитку інтелекту, нездатні вступати в соціальний контакт, тоді як розумово відсталі діти можуть бути соціальними [3]. L. Wing описала порушення соціальної сфери, які притаманні дітям з аутизмом. Визначена нею «тріада порушень соціальної взаємодії» реалізується в трьох важливих галузях функціонування: порушення соціальної взаємодії; порушення соціальної комунікації; порушення уяви [3].

З самого раннього дитинства в аутистів виявляються проблеми, пов'язані з формуванням навиків, які мають вирішальний вплив на соціальний розвиток, таких як наслідування, орієнтація на соціальні стимули, сумісна з іншими людьми концентрація уваги на одних і тих самих предметах, розпізнавання емоційних станів оточуючих, участь в іграх, які вимагають уяви. У дітей з РСА погана соціальна направленість власної поведінки, вони не діляться переживаннями та емоціями з оточуючими їх людьми, тобто у них є труднощі побудови власної поведінки до змін соціального контексту. Окрім того, ці діти не приймають оточуючих, як соціальних партнерів, тому що в аутистів менш розвинуте соціальне сприйняття, соціальна увага (нездатність побачити світ з точки зору іншого) (joint social attention) [1]. Отже, діти з аутизмом більш сприйнятливі до своїх рідних, ніж до незнайомих їм людей. Вони нудьгують, якщо матері немає поруч, та заспокоюються в обіймах матері (Dissanayake & Sigman, 2000). Спостерігаючи у таких дітей важкі порушення особистості, самосвідомості та інтелектуального розвитку, вчені висловлювали припущення про те, що

емоційна депривація робить особливо актуальним сам «момент відторгнення» [2]. Звідси випливає, що соціальна адаптація має безпосередній вплив на особистісний розвиток дитини, який залежить від умов життя у родині.

Мета та завдання дослідження. Визначити соціально-психологічні чинники формування РСА в дітей різних соціальних груп в залежності від родинних, конституційних відмінностей, соматичного та психічного стану матерів дітей з РСА.

Матеріали та методи. Дослідження виконувалося на базі дитячого психоневрологічного відділення Житомирської обласної психіатричної лікарні № 1. Основу роботи становили результати комплексного дослідження клініко-психопатологічних і патопсихологічних особливостей формування РСА в 137 дітей (101 хлопчик і 36 дівчаток, співвідношення 2,8:1). У відповідності до мети дослідження було здійснено клініко-психопатологічне, клініко-анамнестичне, психодіагностичне, статистичне, нейрофізіологічне дослідження дітей з РСА.

Результати. Аналіз преморбїду продемонстрував наявність спадкової обтяженості психічними захворюваннями в 43 родинях дітей з РСА (31,4 %; $p < 0,01$), наявність високого рівня афективних розладів у матерів (у 29, що становить 43,3 % від усіх) і зловживання алкоголем батьками (одним з батьків) (13,4 %), що дозволяє віднести їх до факторів ризику формування РСА в дітей. Найчастішою соматичною патологією в матерів дітей з РСА виявилась гіпертонічна хвороба (59,7 % усіх досліджуваних матерів); на другому місці – захворювання шлунково-кишкового тракту (31,3 %).

Із повних родин було 94 дитини (68 %), з неповних – 43 (32 % від загальної кількості). Кількість родин, які мешкали в м. Житомир, становила 63 (46 %), у містах Житомирської області – 32 (24 %), сільській місцевості – 42 (30 %). Освітній рівень батьків виглядав наступним чином: із вищою освітою – 27, із середньою та середньо-спеціальною – 79 (57,6 %); з неповною середньою – 31 (22,6 %). Освітній рівень батьків родин, які мешкають у сільській місцевості, був набагато нижчим, у порівнянні з рівнем освіти батьків-мешканців міст. Батько та мати працюють тільки у третині сімей – 31 (22 %). У родинях, які мешкають у селах, батьки частіше займаються домашнім господарством та не працевлаштовані на підприємствах. У 97 родинях було двоє та більше дітей (70 % від загальної кількості сімей). Родини, які мають одну дитину (22), найчастіше неповні: батьки розлучені або дитину виховує мати-одиначка. Вагітність поза шлюбом була характерна для п'ятьох матерів ((7,5±4,79) %).

Половина родин мають середній рівень матеріального забезпечення, Низький рівень матеріального благополуччя корелюється з негативним мікрокліматом (64,2 %) у родинях.

Труднощі у вивченні впливу несприятливих соціальних і психологічних факторів пов'язані з небажанням матерів розкривати факти

подружньої дисгармонії, причини стресових ситуацій у родині та її емоційної нестійкості.

Проведено аналіз впливу соціальних факторів на формування РСА в дітей: сімейного стану, освітнього рівня, характеру роботи батьків, матеріального благополуччя родини. Психологічну складову у формуванні РСА в дітей утворював психологічний мікроклімат у родині, який був ґрунтовно вивчений.

Результати аналізу отриманих даних дозволяють зробити висновок, що предикторами формування РСА в дітей є сукупність соціально-психологічних факторів, які в подальшому матимуть вплив на перебіг і прогноз РСА.

Список використаних джерел

1. Винникот Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя : пер с англ. / Д. В. Винникот. – Екатеринбург : Литур, 2004. – 400 с.
2. Хаустов А. В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / А. В. Хаустов. – Режим доступа : URL : http://psyjournals.ru/files/72503/autizm_haustov.pdf . – Название с экрана.
3. Wing L. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification / L. Wing, J. Gould // J. Autism Dev. Disord. – 1979. – Vol. 9, N 1. – P. 11–29.

Гандзілевська Г. Б.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Національний університет «Острозька академія»*

Нікітчук У. І.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри громадського здоров'я,
Національний університет «Острозька академія»*

АДАПТАЦІЯ ОПИТУВАЛЬНИКА БАТЬКІВСЬКИХ ЗАБОРОН С. МАКСИМОВОЇ

Опитувальник батьківських заборон С. Максимової [7] розроблено на основі концепції життєвого сценарію Е. Берна [4], розвиненої в подальшому К.Штайнером [8], Т. Келером [2], а також М. Гулдінг та Р. Гулдінгом [1], і призначений для діагностики інтроектіваних батьківських заборон, що складають фундамент ранніх дитячих рішень – основного структурного компоненту життєвого сценарію. С. Максимова переконливо розкриває зв'язок між дитячими сценарними рішеннями та різними формами творчої активності, як адаптивними, так і не адаптивними [7]. Перспективність

використання опитувальника для вивчення особливостей адаптації людини до зміненого соціокультурного середовища у вимірі гіперфункцій психологічного імунітету нами було обґрунтовано в попередніх дослідженнях [3].

Мета цієї публікації – поділитися досвідом адаптації опитувальника батьківських заборон Максимової для застосування українською мовою.

Змістову основу опитувальника складає концепція батьківських заборон М. та Р. Гулдінгів, що ґрунтовно роз'яснює ідеї транзактного аналізу щодо обмеження життєвої активності дорослої людини сценарними рішеннями, прийнятими на ранніх етапах онтогенезу. Опитувальник охоплює за змістом 19 шкал, з яких 13 заборон описано М. Гулдінг та Р. Гулдінгом («Не будь», «Не дорослішай», «Не будь дитиною», «Не будь успішним», «Не роби», «Не належ», «Не зближуйся», «Не будь значимим», «Не будь собою», «Не будь здоровим», «Не думай», «Не будь першим», «Не відчувай») [1], заборону «Не твори» обґрунтовано С. Максимовою [7], 5 драйверів («Будь сильним», «Старайся», «Поспішай», «Звеселяй інших», «Будь досконалим») запропоновано Т. Келером [2]. У скорочену версію опитувальника ми не включали драйвери, тож кількість шкал у ній - 14.

Адаптація опитувальника проходила у 2016-2017 рр. у декілька етапів, а саме: 1) робота над теоретичним конструктом: вивчення робіт, що описують батьківські заборони і драйвери, з метою формування змістово відповідного конструкту; 2) робота над текстом нового опитувальника, що передбачала, по-перше, переклад опитувальника Максимової українською (у співпраці з фахівцями-лігвістами), по-друге, формулювання нових завдань на основі здійсненого теоретичного дослідження батьківських заборон і ранніх дитячих рішень (таким чином було згенеровано загалом 188 завдань аби забезпечити можливість відбору оптимальної кількості пунктів для остаточної версії опитувальника); 3) пілотажне дослідження ефективності завдань опитувальника і відбір на цій основі найефективніших з них; 4) дослідження надійності, дискримінативності опитувальника; 5) на основі здійсненого статистичного аналізу відбір завдань до скороченої версії опитувальника і апробування цієї версії.

Вибірку дослідження склали дорослі (чоловіки і жінки) віком від 18 років, обсяг вибірки для реалізації кожного з етапів відрізнявся: так, у пілотажному дослідженні ефективності завдань взяло участь 46 респондентів, вивчення внутрішньої узгодженості завдань та дискримінативності відбувалося на вибірці у 193 людини, вибірка вивчення ефективності скороченої версії опитувальника склала 64 респонденти.

Статистична обробка даних здійснювалася з використанням програми SPSS 17.0. Для визначення ефективності завдань для кожного з них було розраховано індекси ефективності та дискримінативності, для обчислення внутрішньої узгодженості опитувальника було використано коефіцієнт α Кронбаха, дискримінативність опитувальника встановлювалася на основі розрахунку коефіцієнту δ Фергюсона [6].

Опитувальник представляє собою ансамбль тверджень, що репрезентують ту чи іншу думку (наприклад, «Це занадто складно») і досліджуваному пропонується оцінити, як часто ця думка у нього виникає (за шкалою Лайкерта для повної версії опитувальника, та за тризначною порядковою шкалою (ніколи-іноді-часто) – для скороченої).

За результатами пілотажного дослідження ефективності завдань до повної версії опитувальника було відібрано 146 найефективніших пунктів, до скороченої – 66 завдань, що забезпечують належні значення надійності за внутрішньою узгодженістю. Так, значення α Кронбаха для повної версії опитувальника становить 0,74 і для скороченої 0,93. Це дає підстави стверджувати, що всі частини опитувальника вимірюють одне і те ж, відповідно до змісту тверджень – батьківські заборони, крім того бачимо, що при виключенні з тексту опитувальника драйверів внутрішня узгодженість підвищується, незважаючи на зменшення кількості запитань.

Значення коефіцієнта δ Фергюсона дає підстави констатувати належну дискримінативність опитувальника [5], адже для повної версії це значення становить від 0,7 до 0,91 за різними шкалами (в середньому – 0,79 зі стандартним відхиленням 0,062) і для скороченої – від 0,68 до 0,83 (в середньому – 0,73 зі стандартним відхиленням 0,047).

Щодо валідності, вважаємо її основною запорукою те, що твердження опитувальника були сформульовані на підставі описів терапевтичних випадків у працях авторів концепції ранніх дитячих рішень, а також покладаємося на докази валідності опитувальника, приведені С. Максимовою [7], адже саме її розробка є змістовою основою нашої адаптації.

Таким чином, адаптований нами опитувальник може бути використаний для проведення психологічних досліджень як надійний, дискримінативний і з високою ймовірністю валідний інструмент для діагностики інтроектованих батьківських заборон. Перспективою досліджень є вивчення конкурентної валідності, ретестової надійності опитувальника, а також перспектив об'єднання шкал опитувальника, що корелюють між собою.

Список використаних джерел

1. R. L., Goulding, M. M. (1979). Changing Lives through Redecision Therapy. New York : Grove Press Inc.
2. Kahler, T. (1975). Drivers – The Key to the Process Script. Transactional Analysis Journal, 5:3, 280-284.
3. Pasichnyk, I. D., Handzilevska, H. B., Nikitchuk, U. I. (2017). Psychological immunity of Ukrainian migrants depending on childhood scenario sets. Psychological Prospects, 30, 145 – 156.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; [пер. с англ.]. Екатеринбург : Литур, 2001 – 576 с.
5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.

6. Нікітчук У. І. Психологічне тестування [Навчально-методичний посібник] / У. І. Нікітчук. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015 – 110 с.

7. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция : монография / С. В. Максимова. – М. : Академический проект, 2006 – 222 с.

8. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

Гречуха І. А.

*аспірант кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

До вивчення проблеми розвитку дитячої обдарованості, у тому числі і літературної, долучилися як вітчизняні, так і зарубіжні психологи. Одними з перших, хто досліджував розвиток дитячої літературної творчості, були Х. Гізе, В.С. Соловйов, І. Гаупп, В. Штерн, Л.С. Виготський. В 60-70-ті роки своє продовження досліджувана проблема знайшла у працях П.І. Мазура, В.П.Ягункової; в 70-80-ті роки в роботах Н.Б. Берхіна, О.О. Мелік-Пашаєвого, З.М. Новлянської .

Однак і на сьогодні проблема залишається актуальною. Дослідженням дитячої обдарованості та творчості займається український психолог В.О. Моляко [2]. Вчений виділив основні та специфічні чинники розвитку літературної обдарованості. До основних (загальних) чинників обдарованості належать: високі показники розвитку пізнавальних процесів (нестандартність сприймання, домінування дивергентного мислення тощо) та високий розвиток окремих особистісних рис (винахідливість, естетична чутливість тощо). Однак вчений наголошує, що зводити обдарованість до арифметичної суми цих елементів неможливо, тому що обдарованість – неповторний ансамбль системного розвитку пізнавальних процесів, особистісних якостей, психічних функцій. Оскільки головним інструментом в літературній творчості є використання слова, тому до специфічних особливостей належить особливе володіння словом, відчуття слова, різноманіття у використанні слів, здатність до втілення різних композицій, створення різних словесних конструкцій, що і є головними складовими, ядром літературного таланту.

Вивченню літературних здібностей школярів присвятила свої роботи В.П. Ягункова [3]. Дослідниця дає характеристику психічним властивостям особистості, які пов'язані з особливостями сприймання дійсності,

збереженням в пам'яті, творчої її обробки, створенням художніх образів та втіленням остальних в літературно-художню форму.

Дослідження емпатії в структурі розвитку здібностей особистості здійснюється в рамках діяльнісного та особистісного підходів, де емпатійність розглядається як відображення, проникнення, пізнання, прогнозування, переживання внутрішнього світу іншої людини та співчуття до неї (Б.Г. Ананьєв, К.Р. Роджерс, О.П. Саннікова, М.В. Савчин та інші). До основних психологічних механізмів при цьому відносять емоційне зараження, ідентифікацію, проєкцію, децентрацію та рефлексію (М.М. Авдєєва, Т.П. Гаврилова, Л.П. Журавльова, В. Мак-Дугал, Г.Олпорт). Проблема розвитку емпатії в літературно обдарованих особистостях є мало вивченою, що і становить актуальність дослідження.

Вивчення особливостей розвитку емпатії старшокласників здійснювалося за допомогою методики «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» (Л.П. Журавльової) [1] на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №26 та ліцею №25 ім. М.О. Щорса м. Житомира. Вибірка становила 18 учнів 9-11 класів, в яких були досягнення в літературній діяльності (власні збірки літературних творів, перемоги в олімпіадах з української літератури, участь в літературних конкурсах тощо).

За результатами вивчення рівня розвитку емпатії були виявлені наступні тенденції: школярам із ознаками літературної обдарованості в більшості притаманний середній рівень розвитку емпатії (66%). У 22% досліджуваних проявляється низький рівень розвитку емпатії. Це може свідчити про те, що такі люди все ж не є надто чуйними, більше схильні робити висновки про людей не за своїми особистими враженнями, а на основі їх вчинків. При спілкуванні з людьми – уважні, намагаються зрозуміти свого співрозмовника, однак занадто емоційні люди можуть їх дратувати. В ситуаціях, які вимагають прояву активності, можуть обирати пасивну роль.

Окрім того, ми прослідкували певний зв'язок між рівнем розвитку емпатії та рівнем розвитку літературних здібностей. Так, у школярів-початківців, які нещодавно почали займатися літературною діяльністю та мають ще не значні досягнення в цьому виді творчості (виступи перед однокласниками, друзями; розміщення своїх творів у себе на інтернет-сторінці тощо), проявляється середній (44%) та низький (22%) рівень розвитку емпатії. Школярі з більшим досвідом літературної діяльності (більше 2 років) та, які мають досягнення (є власні збірки літературних творів, перемоги в олімпіадах з української літератури, приймали участь в літературних конкурсах тощо), рівень розвитку емпатії у 6% досліджуваних – дуже високий, у ще 6% – високий та у 22% – середній. Тобто, такі учні є більш чуйними та схильними проявляти свої емоції; є гарними співрозмовниками, здатні вислухати людину; активні, схильні до альтруїзму. Проте їх надмірна емоційність може їм і заважати, вони потребують такої ж емоційної підтримки і від інших людей; на критику можуть реагувати досить емоційно.

Щодо форм емпатії, то найбільш виражені є: «Реальне сприйняття» (середнє значення – 18,5) та «Альтруїзм» (середнє значення – 14,1). Меншою мірою проявляються такі форми емпатії, як: «Внутрішнє сприйняття» (середнє значення – 4,5) та «Співчуття» (середнє значення – 2,0). Мають місце прояву і негативні форми емпатії: «Антиемпатія» (середнє значення – 2,2) та «Індиферентність» (середнє значення – 2,8).

Отже, огляд наукової літератури та дослідницький аналіз дозволяють зробити висновок про взаємозалежність та взаємозумовленість розвитку емпатії та розвитку літературних здібностей старшокласників. Проте, ці результати не претендують на вичерпний аналіз представленої проблеми, а потребують більш детального її вивчення.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 328с.
2. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одарённости в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
3. Ягункова В.П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников V класса / В.П. Ягункова // Вопросы психологии способностей. Сборник статей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 175-214.

Горик-Чубатюк М.О.

*асистент кафедри економіки, менеджменту і маркетингу,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМАЛЬНИХ ТА НЕФОРМАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Сучасна організація – це об'єднана група осіб, як фізичних, так і юридичних, діяльність яких може бути спонтанною, або управлінською (керованою), координованою лідером, законодавством, положенням, або статутом, що взаємодіють між собою для досягнення спільних цілей, мети, інтересів за допомогою фінансових, матеріальних, інформаційних, дослідницьких, психологічних, соціальних та інших взаємодій,

За визначенням українського економіста В.І. Терещенка, організація – це група людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної цілі чи цілей. Щоб бути справді організацією, ця група повинна відповідати таким вимогам [6]:

- наявність принаймні двох людей, які вважають себе частиною цієї групи,
- наявність хоча б однієї спільної мети,

- наявність членів групи, які свідомо працюють разом, щоб досягти значимої для всіх мети.

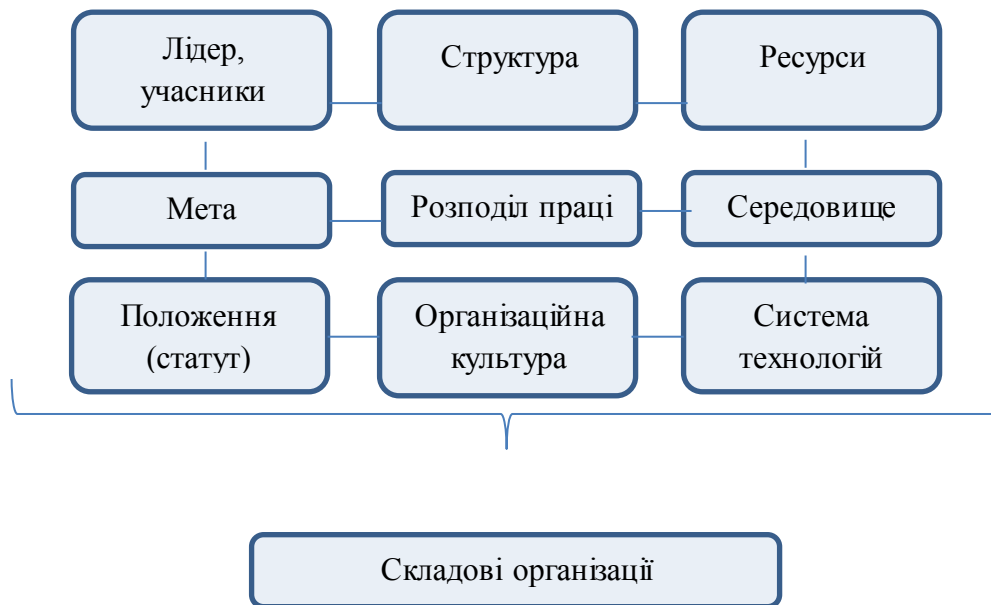


Рис. 1 Основні складові організації

При цьому В. І. Терещенко зазначав, що основні завдання керівника при веденні управлінської діяльності [6]:

- диригувати,
- розробити організаційну структуру підприємства,
- підібрати гарний персонал,
- вибрати загальний напрям його діяльності,
- координувати всю роботу,
- боротися з непродуктивними витратами часу,
- вчитись інтенсивно працювати,
- поліпшувати якість роботи.

Отже, організаціями є фірми (економічні суб'єкти), профспілки, політичні партії, університети, неприбуткові організації, державні установи чи органи місцевого самоврядування й безліч інших «одиниць координації, які мають певні межі й функціонують для досягнення мети або кількох цілей, що їх поділяють її члени-учасники» [3].

За менеджментом, метою утворення та способом усі організаційні утворення поділяють на формальні та неформальні.

Формальна структура – це офіційний план виконання завдань, що приводить до досягнення мети організації. Формальна структура містить стійку систему формальних прав і обов'язків, посадові інструкції, положення про організацію, процедури виконання робіт. Іншими словами, формальна структура організації характеризує ті стандарти поведінки в організації, які поволі змінюються і є порівняно стійкими. Саме наявність формальної

структури в організації робить поведінку людини у ній певною мірою відмінною від її поведінки в інших умовах [4].



Рис. 2. Види та сутність організацій

Неформальна організація ґрунтується на товариських взаєминах та особистому виборі зв'язків учасників і характеризується соціальною самостійністю. У неформальних групах також є певна структура, неформальний лідер, використовуються неписані правила (норми). Неформальна організація має значний вплив на формальну і прагне змінити існуючі в ній відносини за своїми потребами, тому ними управляти набагато складніше, ніж формальними [1].

Організації можна класифікувати за різними ознаками, а саме: за цільовим призначенням, організаційно-правовою формою, галузево-функціональним видом діяльності, за характером адаптації до змін. Відповідно до цього вся різноманітність організацій поділяється на певні групи, які є однорідними за тією чи іншою ознакою (табл. 1.) [2].

Таблиця 1.

Класифікація організацій за різними ознаками

№	Класифікаційні ознаки	Види організацій
1	Форма власності майна	Приватні, колективні, державні
2	Організаційно-правова форма та мета діяльності	Комерційні (господарські товариства, виробничі кооперативи), некомерційні (громадські організації, благодійні фонди)
3	Організаційна форма	Одиничні (самостійні підприємства, банки, біржі тощо) та об'єднані на основі кооперації або концентрації (асоціації, консорціуми, концерни тощо)
4	Галузево-функціональний вид діяльності	Промислові, сільськогосподарські, будівельні, торговельні, банківські та ін.
5	Розміри (враховують чисельність персоналу, вартість майнового комплексу, частку та місткість обслуговування ринку)	Малі, середні, великі
6	Час існування	Безстрокові, тимчасові
7	Масштаб виробництва	Одиничний, серійний, масовий
8	Номенклатура продукції	Моно- і поліпродуктові (спеціалізовані, диверсифіковані)
9	Функціональне призначення	Факторингові, інжинірингові, Лізингові
10	Ступінь формалізації організаційних відносин	Формальні, неформальні
11	За характером адаптації до змін	Механістичні (характеризуються консерватизмом, негнучкою організаційною структурою управління, автократизмом в контролі та комунікаціях) Органістичні (динамічні, гнучка організаційна структура управління, розвинутий самоконтроль)

Сучасні дослідники виділяють наступні види неформальних організацій [8]:

1) Додаткові. Вони співіснують та, більше того, кооперуються з формальними інститутами для досягнення більшої ефективності результатів політики; це низка норм, рутин і процедур, які полегшують процеси прийняття рішень та координації бюрократичної діяльності, підтримують юридичні норми,

2) Адаптивні. Такі, що за своєю суттю суперечать духу, але не «букві» писаного закону,

3) Заміщуючі. Існують в слабко інституціоналізованому середовищі слабкої державної влади, однак сприяють досягненню результатів політики, досягнути які формальні інститути виявилися неспроможними («джентельменські угоди» громадські дружини самооборони, неформальні суди,

4) Конкуруючі. Виникають в умовах систематичного недотримання неефективних норм формальних інститутів та структурують поведінку політичних акторів таким чином, щоб вони були змушені дотримуватися встановлених неформальних правил, фактично опинившись перед загрозою покарання за чітке слідування законам (корупція, клієнтелізм, патрімоніалізм, кланова політика).

Таблиця 2

Типологія неформальних інститутів

Наслідки	Ефективні формовані організації	Неефективно формовані організації
Конвергентні	Додаткові	Заміщуючі
Дивергентні	Адаптивні	Конкуруючі

Отже, менеджмент сучасного суспільного прогресу, безумовно, вплинув на еволюцію підходів теорії організації, зміщуючи їх до гуманізму, ідей соціального індивіда. Зважаючи на це, характер відносин неформальних та формальних організацій варто розглядати з позиції взаємозв'язку: формальна організація дає життя у своїй формі неформальній, а та модернізує формальну, не даючи їй зникнути. Неформальні організації дали нам профспілки, сформували корпоративну культуру, допомагають тримати в нормальному стані психологічну ситуацію в колективі. Нерідко вони виступають стримувальними факторами у питаннях відтоку кадрів. Оскільки для того, щоб бути членом групи, треба працювати в певній організації, відданість групі може перейти у відданість організації. Цілі групи можуть збігатися з цілями формальної організації, а норми ефективності неформальної організації можуть перевищувати норми формальної організації [4].

Список використаних джерел

1. Городяненко В. Г. Соціологія : підручник / Городяненко В. Г. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003
2. Кузьмин О. Є. Теоретичні і практичні засади менеджменту : навчальний посібник / О. Є. Кузьмин, О. Г. Мельник. – 2-е вид. доп. і перероб. – Львів : Національний університет «Львівська політехніка» (Інформаційно-видавничий центр «ІНТЕЛЕКТ+» Інститут післядипломної освіти), «Інтелект-Захід», 2003. – 352 с.
3. Ситник Й. С. Менеджмент організацій : навчальний посібник / Ситник Й. С. – Львів: «Тріада плюс», 2008. – 456 с.
4. Романуха О.М. Роль неформальних організацій у розвитку формальних груп [Текст] / О. М. Романуха [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/2489/1/25.pdf>
5. Тейлор, Ф. Принципы научного менеджмента [Текст] / Ф. Тейлор [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.improvement.ru/bibliot/taylor/index.shtm>.
6. Терещенко В. І. Наука керувати : бесіди економіста / Терещенко В.І. – Київ: Т-во "Знання" УРСР, 1989. – 62 с.
7. Brinkerhoff D. Clientelism, Patrimonialism and Democratic Governance: An Overview and Framework for Assessment and Programming / Derick W. Brinkerhoff, Arthur A. Goldsmith [Електронний ресурс]. – 50 р. - Режим доступу : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacr426.pdf
8. Helmke G. Informal Institutions and Comparative Politics: A Research Agenda / Gretchen Helmke and Steven Levitsky // Perspectives on Politics. - Dec 2004. – Vol. 2, Issue 04. - P. 725 - 740.

Дончев Ф. А.

*аспирант кафедри теоретической и практической психологии,
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ ПОНЯТИЯМИ «ТРАНСГУМАНИСТ» И «ТРАНСЧЕЛОВЕК»

В рамках развития научно-технологического прогресса совершенно естественным образом возникает вопрос о положении человека в мире высоких технологий [1]. Определяя позицию человека в рамках данного процесса стоит рассмотреть место человека исходя из позиции тесного синтеза с миром технологий.

Данный синтез является вполне обыденным, поскольку нас окружают продукты прогресса, с которыми мы взаимодействуем большую часть активного времяпровождения [2]. Примерами таких взаимодействий служат: использование вычислительной техники (смартфоны, планшеты, ноутбуки,

ПК), умные гаджеты (фитнесс браслеты, голосовые ассистенты, системы мониторинга здоровья), использование широкого спектра БАДов, потребление научной информации (статьи, книги), доступ в интернет.

Использование продуктов технологий создает определенную связь между человеком и окружающими его технологиями. При этом данная связь оказывает двустороннее влияние, в рамках которого технологии совершенствуются, а человек меняет психологическое, эмоциональное, когнитивное и физическое состояния, в зависимости от использования технологических продуктов. В худшую или лучшую сторону происходят данные изменения в человеке – мы можем судить лишь на конкретных примерах [3].

Следствием развития технологий и их использования в быту стало появление термина – трансгуманизм. Данный термин является философским и описывает мировоззрение, согласно с которым эволюция человека как вида не является законченной, а ускорить её темпы могут именно продукты науки и технологий. Конечной целью трансгуманизм рассматривает избавление человека от болезней, старения, смерти и предоставлению человеку больше прав и свобод в манипулировании возможностями своего организма [4].

После описания данного термина мы сталкиваемся с проблемой определения характеристик, описывающих сторонников данного мировоззрения.

В англоязычных источниках существует два термина: transhumanist и transhuman [4].

Первый термин описывает человека, который согласен с положениями философского подхода и воплощает определенные из них в жизнь (на своё усмотрение). То есть, это человек, который стремится стать иным видом, и совершает в этом направлении определенные попытки [3]. Спектр попыток крайне широк: от прочтения научно-популярной литературы и определенных физ. нагрузок, до употребления запрещенных препаратов и помещения себя в экстремальные условия. Отличительной чертой, отделяющих их от научных сотрудников, бодибилдеров, сторонников ЗОЖ, любителей фитнеса, экстрима, биохакинга и прочих, является цель такого человека. Он совершает определенные действия из желания стать чем-то большим, чем человек [4]. При этом, в рамках антропологии, физиологии, различных медицинских категорий – он остается человеком. Иными словами, трансгуманист – это сторонник движения, который остается человеком, но желает превзойти свою природу исключительно путем научно-технологических инструментов [4].

Второй термин описывает человека, который, как вид, отличается от привычного для нас homo sapiens. Критерии отличия определяются экспертами в области анатомии, антропологии, физиологии и т.д. При переводе второй термин будет звучать как «трансчеловек», описывая некое существо, которое является переходной формой человека к следующему представителю вида [2]. Таких представителей, несмотря на импланты, протезы, биохакинг, принятие/непринятие БАДов, нагрузки и т.д., на

сегодняшний день не зарегистрировано. Да, у нас есть примеры людей, чьи возможности превосходят средний показатель большинства населения планеты. Как пример: спортсмены, гении, долгожители, люди, адаптированные к холоду, жаре, боли. Есть примеры людей с протезами и имплантами, наличие которых или компенсирует потерю органа, или позволяет несколько расширить свои возможности. В первом случае, это люди с широкими возможностями. Во втором – это люди с аугментациями (от лат. *Augmentum* – расширение, дополнение) [4]. Но это всё равно – люди.

В рамках мировоззрения трансгуманизма, мы выделили 2 категории: транслюди и трансгуманисты. Первые – достаточно сильно отличаются от человека, чтобы считаться межвидовой формой. Вторые – являются активными сторонниками прогресса, которые полагают, что наука и технологии способны избавить людей от болезней, старения и смерти и тщательно изучающие этот вопрос.

Список использованной литературы

1. Ettinger R. The Prospect of Immortality / Ettinger. – New York: Liberty Publishing House, 1964. – 626 с.
2. Drexler E. Engines of Creation: The Coming Era of Nanotechnology / Drexler. – London: Forth Estate, 1985. – 378 с.
3. Тоффлер Э. Шок будущего / Элвин Тоффлер. – Москва: ЭКСМО, 1990. – 873 с.
4. Bostrom N. A history of transhumanist thought / Bostrom. // Journal of Evolution and Technology. – 2005. – №14. – С. 32.

Дубравська Н. М.

кандидат психологічних наук., доцент

кафедри загальної, вікової та педагогічної психології,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА-МЕНЕДЖЕРА

Одним із найважливіших показників професійної культури фахівця сфери туризму є високий рівень комунікативної компетентності, яка характеризується наявністю інтересу та стійкої потреби у систематичному спілкуванні, емоційним задоволенням на всіх етапах комунікативної діяльності, здатністю осмислювати процес спілкування, сформованістю комунікативної культури та умінь і навичок взаємодопомоги, творчого спілкування з оточуючими, здатністю встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; а також оволодінням якостями, що важливі для міжособистісних стосунків; підвищений рівень комунікативної діяльності, який виявляється у достатній сформованості комунікативних

умінь, у позитивному ставленні до процесу спілкування, схильністю до комунікативної діяльності.

Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму в умовах ВНЗ має відбуватися поетапно:

- цільовий етап – визначення мети, завдань, орієнтирів власної комунікативної діяльності;
- мотиваційний етап – визначення засобів, прийомів і способів досягнення поставленої мети;
- змістовно-діяльнісний етап – здійснення практичної діяльності, спрямованої на самостійне отримання нових знань, формування комунікативних якостей та оволодіння необхідними вміннями та навичками спілкування, узагальнення і перенесення;
- аналітичний етап – систематичне порівняння результатів окремих етапів процесу з передбачуваними орієнтирами та критична оцінка своїх досягнень; корекція дій у процесі досягнення мети.

Дослідження структури та змісту комунікативної компетентності студентів обумовило розробку моделі формування цього складного особистісного утворення.

У структурі експериментальної моделі ми виділяємо мету, яка є підґрунтям у формуванні в студентів активної комунікативної позиції. Так, метою визначено розвиток особистісної потреби у комунікативній діяльності; забезпечення високого рівня володіння системою комунікативних умінь (загальних та специфічних комунікативних умінь; експресивних та перцептивно-рефлексивних умінь); контроль ефективності спілкування на основі встановлення зворотнього зв'язку; забезпечення соціальної спрямованості особистості на засвоєння знань, умінь, навичок та творчого підходу до розв'язання комунікативних завдань; формування позитивної Я-концепції та адекватних вимогам професійної діяльності менеджера туризму психоемоційних станів.

Враховуючи мету формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів туризму, визначено її зміст. Він передбачає оволодіння студентами усією системою знань, умінь та навичок продуктивної комунікативної діяльності, яка забезпечує ефективне формування активної комунікативної позиції особистості та є необхідною для результативного здійснення професійної діяльності.

Зміст формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ спрямований на вирішення конкретних, чітко окреслених завдань за допомогою певних технологій та методів на кожному етапі формування досліджуваного особистісного утворення. Так, на цільовому етапі відбувається усвідомлення студентами своєї позиції у спілкуванні, визначення мети, завдань, орієнтирів власної комунікативної діяльності. Доречним є використання тренінгової технології, кейсового та ігрового підходів, методу бесіди та розробки студентами індивідуальної програми та плану професійного самовдосконалення на основі вивчення власного рівня

активної комунікативної позиції, визначення особистісних рис, важливих для продуктивного спілкування у професійній сфері. На етапі планування власної комунікативної діяльності можливе застосування тренінгів особистісного зростання, технології проблемного та діалогового навчання, а також методів бесіди, диспуту, проведення конференцій.

За допомогою особистісно орієнтованої технології (на основі принципу рольової перспективи) та семінарів, практикумів, вирішення проблемних ситуацій можна забезпечити здійснення практичної діяльності, спрямованої на самостійне отримання нових знань, формування певних комунікативних якостей та оволодіння необхідними вміннями та навичками спілкування.

Оцінка, контроль та корекція своєї комунікативної позиції здійснюється при застосуванні тренінгового, імітаційно-ігрового та кейсового підходів. На цьому етапі доцільними будуть такі методи як рольові, ділові та творчі ігри, дискусії, тренінги, підготовка конкурсних робіт та доповідей на студентські конференції.

Результативність формування активної комунікативної позиції студента ВНЗ передбачає певні рівні сформованості досліджуваного особистісного утворення. Вони визначаються на основі компонентів, критеріїв та показників активної комунікативної позиції студента-менеджера.

Крім того, формування активної комунікативної позиції майбутніх фахівців сфери туризму залежить від цілої системи педагогічних умов – переорієнтації навчально-виховного процесу ВНЗ на цілеспрямоване формування активної комунікативної позиції студентів; готовність викладачів до поетапного формування у студентів потреби у комунікативній діяльності; спрямування технологій та методів навчання на формування активності комунікативної позиції.

Список використаних джерел

1. Дубравська Н.М., Сковлюк А.Ю. Професійно-важливі якості як чинник успішності менеджера у професійній діяльності / Н.М.Дубравська, А.Ю.Сковлюк // Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи: Матеріали Дев'ятої Міжнародної науково-практичної конференції / ред Саух І.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2015. – С.45-47.
2. Камінська А.В., Волинець Н.В. Формування комунікативних умінь менеджера / А.В.Камінська, Н.В. Волинець // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2013. - № 1(7). – С. 102-106.
3. Пермінова С.О. Комунікативна компетентність менеджера в сучасній діловій взаємодії / С.О.Пермінова // Збірник наукових праць КНТУ. Економічні науки. – 2009. – Вип. 16. – Част. 1. – С. 30-35.

Журавльова Л. П.
*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

АСЕРТИВНІ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Асертивність як готовність особистості відстоювати власну позицію, навіть у тих випадках, коли вона суперечить позиції більшості, наразі набуває особливого значення в соціумі зі значним арсеналом засобів тиску, маніпуляцій і підкорення волі індивіда. Зважаючи на це, готовність та вміння відстоювати власну позицію, діяти незалежно від думки більшості й, водночас, поважати права інших, можуть бути доленосними, як для окремої людини, так і суспільства загалом. Особливо значущим є використання асертивних стратегій поведінки сучасною молоддю, оскільки саме від неї залежить майбутнє нашого суспільства.

Зважаючи на це, **метою** нашого дослідження було вивчення особливостей прояву різних форм поведінки, зокрема асертивної, в юнацькому віці. **Завданнями дослідження** були наступні: визначення серед поведінкових стратегій домінуючих, виділення з поміж них асертивних, а також аналіз їх вікових та гендерних особливостей.

Для виконання цих завдань використовувались наступні **методики** та відповідні їх шкали: тест-опитувальник «Дослідження рівня асертивності», модифікований В. Каппоні, Т. Новак [3] (шкала А: автономність, незалежність; шкала Б – впевненість, рішучість, опора на власні сили); тест опису п'яти стратегій поведінки К. Томаса [5] (суперництво, пристосування, компроміс, уникнення, співпраця); «Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової [1] (шкала інтегральної емпатії, а також форм емпатії: 1) антиемпатії (переживання дисонансних емоцій з об'єктом емпатії), 2) індіферентності (пасивне споглядання ситуації), 3) співпереживання (переживання власних емоцій в результаті емоційного зараження в емпатогенній ситуації), 4) співчуття (консонансне переживання з приводу почуттів Іншого), 5) моделювання поведінки (внутрішнє сприяння), 6) реальне сприяння не на шкоду собі, 7) альтруїстична поведінка (реальне сприяння на шкоду собі)).

За своїм змістом високий рівень прояву незалежності (автономності) репрезентується в агресивній поведінці у формі *самовпевненої напористості*, середній – у власне асертивній, низький – в пасивній *конформності*. Високий рівень впевненості проявляється в цілеспрямованості, вмінні знайти компромісні рішення без використання маніпуляцій. Тому його доцільно назвати *цілеспрямованим компромісом*. Середні показники впевненості репрезентують асертивну поведінку лише в звичних ситуаціях. Тому він отримав назву *«ситуативна асертивність»*. Низький рівень впевненості проявляється в нерішучості, тобто в *пасивній* поведінці. Серед форм емпатії

відповідно до їх феноменології також виділяємо *агресивну* поведінку (антиемпатія), *пасивну* (індиферентність, співпереживання, співчуття, внутрішнє сприяння), *асертивну* (реальне сприяння не на шкоду собі) та *альтруїстичну* [2; 4].

Дослідження проводилось на базі освітніх закладів м. Житомира та Житомирської області. Загальна *вибірка* складала 362 особи, зокрема 180 дівчат та 182 хлопці. Серед них 150 респондентів – раннього юнацького віку (74 дівчини та 76 хлопців) та 212 (108 дівчат та 104 хлопці) – зрілого юнацького віку.

Емпірично визначено ієрархію поведінкових стратегій юнаків та дівчат: асертивні, конформні, пасивні, альтруїстичні, агресивні. Серед асертивних стратегій встановлено наступну ієрархію: асертивність як репрезентація власної автономності, асертивність як прояв впевненості в типових ситуаціях, як реальне сприяння не на шкоду собі в емпатогенних ситуаціях, асертивність як знаходження компромісу та співпраця.

Виявлено, що показники поведінкових асертивних стратегій, мають достовірну позитивну вікову динаміку впродовж юнацького віку з одночасним зростанням їх егоцентричності. Загалом спостерігаємо збільшення егоцентрично впевненої компромісної поведінки юнацтва: збільшується кількість молодих людей та частота асертивної демонстрації ними власної автономності, незалежності, знаходження ними компромісних рішень, проте зменшується кількість тих, у кого в міжособистісних взаєминах домінує реальне сприяння не на шкоду собі та співпраця.

На емпіричному рівні доведено, що співпраця, як максимальне виявлення та задоволення не лише власних прав, інтересів, а й партнера по взаємодії, в процесі чого відбувається репрезентація самоповаги, впевненості, автономності, спрямованості на Іншого, є найбільш конструктивною асертивною поведінковою стратегією.

Виявлено та проаналізовано гендерні відмінності асертивних стратегій, досліджено їх вікову динаміку. Спільним в їх динаміці є тенденції в розвитку компромісу та співпраці як домінуючих стратегій поведінки: зростання з віком частоти проявів компромісних стратегій та зменшення частоти співпраці. Доведено, що впродовж раннього та зрілого юнацького віку у хлопців та дівчат в ситуаціях міжособистісної взаємодії формуються, відповідно, маскулинні та фемінінні асертивні поведінкові стратегії.

У юнацькому віці ієрархія асертивних поведінкових стратегій є наступною: асертивність як репрезентація власної автономності, асертивність як прояв впевненості в типових ситуаціях, як реальне сприяння не на шкоду собі в емпатогенних ситуаціях, асертивність як знаходження компромісу та співпраця. Співпраця є найбільш конструктивною асертивною поведінковою стратегією.

Впродовж юнацького віку у хлопців та дівчат в ситуаціях міжособистісної взаємодії відбувається становлення, відповідно, маскулинних та фемінінних асертивних поведінкових стратегій.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці /Л. П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: [зб.наук.праць]. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154 – 161.
2. Журавльова Л. П. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації / Л. П. Журавльова, В. З. Лучків // Наука і освіта. – № 9. – 2016. – С. 59 – 63.
3. Каппони, В. Сам себе психолог [Текст] / В. Каппони, Т. Новак. – СПб.: Питер, 1998. – 350 с.
4. Лучків В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 20 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах. – М, 2006. – С. 470 – 475.

Загурська І.С.

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри теоретичної та практичної психології,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОБЛЕМА ПРИЧИННОЇ ЗУМОВЛЕНOSTІ ПРОЦЕСУ САМООЦІНЮВАННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

У психологічній літературі підкреслюється значимість причинної зумовленості процесу самооцінювання. Найбільш повно ця проблема розглядається в зарубіжній психології, де причинну зумовленість того чи іншого явища позначають терміном «атрибуція».

На основі локальних досліджень, які представлені в зарубіжній психології, Г. Гекгаузен описує атрибутивні механізми розвитку самооцінки в ситуації успіху та ситуації невдачі. Узагальнення результатів проаналізованих емпіричних та експериментальних досліджень цієї проблеми дозволило Г. Гекгаузену виділити чотири основні типи атрибутивних механізмів самооцінки в ситуації успіху та невдачі: *атрибуція відносно здібностей, атрибуція відносно старанності, атрибуція відносно складності завдання та відносно везіння*. Більш поширеною є атрибуція самооцінки відносно здібностей та відносно старанності. Дослідник описує випадки, коли при невдачі у тривожних

дітей із заниженою самооцінкою переважала атрибуція відносно власної некомпетентності, а успіх викликав атрибуцію відносно везіння [1].

Детальніше зупинимося на особливостях атрибутивних механізмів самооцінки досліджуваних, які прагнуть до успіху, та досліджуваних, які уникають невдачі. Як зазначає Г. Гекгаузен, В. Вайнер та А. Кукла виявили, що досліджувані, які прагнуть до успіху, причину успіху вбачають у власних здібностях. У цьому випадку має місце атрибуція відносно здібностей. Ситуацію невдачі досліджувані цієї групи пояснюють відсутністю старанності. Досліджувані з мотивом уникання невдачі причину успіху шукають у простому везінні або відносно легкому завданні, а причину невдачі – у низькому рівні здібностей, у недостатній старанності та відсутності везіння [цит. за 1, с. 220].

У першому випадку тип атрибуції відносно здібностей сприяє розвитку високої особистісної самооцінки, в другому випадку тип атрибуції відносно легкості завдання або везіння є причиною виникнення часткових занижених самооцінок, а за умови постійно повторюваних ситуацій неуспіху – до особистісної заниженої самооцінки. Загалом, Г. Гекгаузен вказує на зв'язок мотиву досягнення успіху і мотиву уникання невдачі з процесами самооцінювання: досліджувані, які уникають невдачі, оцінюють себе в цілому більш негативно, ніж досліджувані, які прагнуть до успіху.

У вітчизняній психології атрибутивні механізми розвитку самооцінки в ситуації успіху та невдачі були предметом досліджень Г.І. Ліпкіної, Л.А. Рибак та П.М. Якобсона [2; 3; 6]. Встановлено, що відсутність успіху в учбовій ситуації частіше пояснюється лінню, а не рівнем здібностей чи вміннями. Для учнів також важливо, що є більшою цінністю для вчителя: здібності, кмітливість чи старанність. Отримані результати свідчать про вплив оцінних ставлень вчителя на тип атрибутивних механізмів самооцінки учнів. Г.І. Ліпкіна відмічає залежність типу атрибуції самооцінки в ситуації успіху та невдачі від віку дітей. Так, власні неуспіхи в навчанні менші за віком діти пояснюють зовнішніми причинами – зовнішні обставини, інші люди (переважає екстернальний локус контролю). Старші діти частково пояснюють власну невдачу низьким рівнем здібностей та лінню (інтернальний локус контролю). Однак незалежно від віку, всі діти надають перевагу атрибуції відносно лінні порівняно з атрибуцією відносно розумових здібностей.

Досліджуючи особливості розвитку прийомів оцінювання у першокласників, П.М. Якобсон виявив, що критерієм оцінки та самооцінки в учбовій діяльності для дитини є не стільки результат цієї діяльності, скільки виявлена нею старанність [6].

У зарубіжній психологічній літературі підкреслюється значимість старанності для розвитку самооцінки дітей від 4 до 9 років. Виявлено, що після 10 років старанність є основним параметром самооцінки. Зокрема,

Г. Гекхаузен відстоює думку щодо більшого емоційного піднесення в ситуації успіху за умови атрибуції самооцінки відносно здібностей, а не старанності. Пояснення причин невдачі недостатнім рівнем старанності дозволяє уникнути негативних змін у самооцінці. Аналіз досліджень показує, що з 10 років атрибуція відносно здібностей починає визначати рівень самооцінки в ситуації успіху. Дитина відчуває задоволеність собою, якщо відповідальність за успіх покладається на власні здібності. Незадоволення собою виникає за умови пояснення невдачі низьким рівнем здібностей (рис. 1).

Задоволення та незадоволення собою Г. Гекхаузен відносить до оцінних емоцій. Оцінні емоції завжди супроводжують процес самооцінювання. Аналіз досліджень зв'язку емоційних переживань із самооцінкою показує, що занижена самооцінка переважає у досліджуваних, які намагаються уникати невдачі.

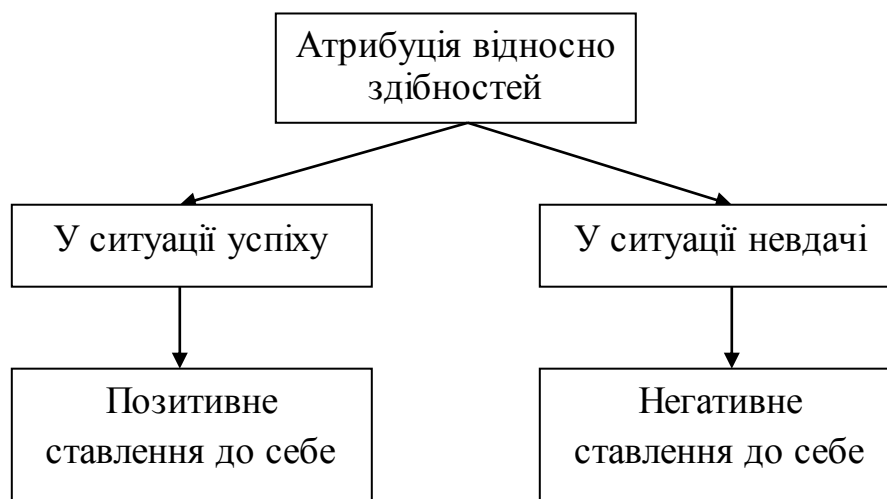


Рис. 1. Вплив атрибуції відносно здібностей на особливості ставлення до себе

У ситуації успіху такі досліджувані вдало виконане завдання пояснюють везінням, що викликає емоцію здивування. У цьому випадку успіх не призводить до підвищення самооцінки. Цю особливість процесу самооцінювання можна пояснити положенням Л. Фестінгера про когнітивний дисонанс та положенням К. Роджерса про стан конгруентності – з метою уникнення внутрішнього конфлікту, людина схильна діяти таким чином, щоб зберегти рівновагу між «образами Я» і суб'єктивним досвідом [4; 5].

Загалом, у ситуації невдачі можна виділити два варіанти заниженої самооцінки:

1. Кожна наступна невдача підкріплює негативне ставлення до себе та викликає сором – емоцію самооцінного характеру, яка пояснюється

диспозиційними особливостями («я не можу розв'язати це завдання, бо я нездібний»).

2. Дитина вже звикла переживати стан незадоволення собою та не бажає свідомо чи несвідомо щось змінювати. Невдача викликає гнів та агресію, причиною яких вбачаються зовнішні обставини («я не можу виконати це завдання, бо мені заважали»).

Описані варіанти заниженої самооцінки стосуються внутрішньої та зовнішньої локалізації причин невдачі. У випадку внутрішньої локалізації ситуація успіху викликає гордість, а ситуація невдачі – сором. Емоції «гордість-сором» Г. Гекгаузен відносить до моральних. Дж. Ніколс також відводить чільне місце взаємодії самооцінних емоцій із локалізацією причин невдачі [1, с. 308]. Пояснення цієї взаємодії автор вбачав у рівні значимості завдання для досліджуваного. У випадку низької значимості завдання, невдача пояснюється низьким рівнем здібностей. За умови високої значимості завдання маємо справу із зовнішньою локалізацією причин, яка під час успіху викликає самооцінну емоцію радості, а під час невдачі – роздратування.

Аналіз проблеми атрибутивних механізмів самооцінки на континуумі «здібності-старанність» у ситуації успіху чи невдачі показав, що в ситуації успіху для досліджуваних з мотивом досягнення успіху характерна атрибуція відносно здібностей. Такий тип атрибуції викликає задоволення собою та, відповідно, високу самооцінку. У ситуації невдачі діє атрибуція відносно старанності. Пояснення невдачі відсутністю старанності в досліджуваних із мотивом досягнення успіху не викликає зниження рівня самооцінки. Досліджувані, у яких переважає мотив уникання невдачі, ситуацію успіху пояснюють легкістю завдання або везінням.

Перспективами подальших теоретичних розвідок є аналіз останніх досліджень проблеми причинної зумовленості процесу самооцінювання.

Список використаних джерел

1. Гекгаузен Г. Мотивация и деятельность. В 2 т.; Т.2, Пер.с нем. / Под ред. Б.М.Величковского; Предисловие Л.И.Анцыферовой, Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника / А.И. Липкина. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
3. Липкина А.И., Рыбак Л.А. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак. – М.: Просвещение, 1968. – 141 с.
4. Роджерс К. Конгруентность и неконгруентность / К. Роджерс // Райгородский Д.Я. Психология личности. Т.1. Хрестоматия. Издание второе, дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. – С. 353-378.
5. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер: Пер. с англ. – СПб: «Речь», 2000. – 320 с .

6. Якобсон П.М. Некоторые особенности развития оценки у ребенка первоклассника / П.М. Якобсон // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 217-285.

Залібовська – Ільніцька З.В.
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА: СІМЕЙНЕ НАСИЛЬСТВО

Сімейне насильство є актуальною проблемою в Україні. Згідно зі статистикою, у 2017 році поліція зареєструвала майже 60 тисяч заяв і повідомлень, пов'язаних із насильством у сім'ї. Потерпілими від злочинних посягань визнані майже 77 тисяч жінок, що становить 38% від загальної кількості жертв насильства.

Без розв'язання цього питання неможливо створити сприятливі умови для реалізації принципу рівних прав, свобод і можливостей для жінок і чоловіків, задоволення потреб дитини.

Міністерство соціальної політики відіграє роль спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади з питань запобігання насильству в сім'ї та жорстокому поводженню з дітьми [4].

Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (2017) визначає організаційно-правові засади запобігання та протидії домашньому насильству, основні напрями реалізації державної політики у сфері запобігання та протидії домашньому насильству, спрямовані на захист прав та інтересів осіб, які постраждали від такого насильства [2].

У розділі 1 «Загальні положення», стаття 1 – роз'яснюється зміст понять «дитина-кривдник»; «дитина, яка постраждала від домашнього насильства (далі – постраждала дитина)», «домашнє насильство» – діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що відбувається в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь; «економічне насильство», «запобігання домашньому насильству», «кривдник», «оцінка ризиків», «програма для кривдника», «програма для постраждалої особи», «протидія домашньому насильству»; «профілактичний облік»; «психологічне

наси́льство»; «сексуальне наси́льство», «фі́зичне наси́льство», «терміновий заборонний припис стосовно кривдника» [2].

Новими є дефініції «терміновий заборонний припис стосовно кривдника» – спеціальний захід протидії домашньому насильству, що вживається уповноваженими підрозділами органів Національної поліції України як реагування на факт домашнього насильства та спрямований на негайне припинення домашнього насильства, усунення небезпеки для життя і здоров'я постраждалих осіб та недопущення продовження чи повторного вчинення такого насильства;

У Законі трактується поняття «обмежувальний припис стосовно кривдника» як «встановлений у судовому порядку захід тимчасового обмеження прав чи покладення обов'язків на особу, яка вчинила домашнє насильство, спрямований на забезпечення безпеки постраждалої особи; «особа, яка постраждала від домашнього насильства (далі - постраждала особа)» [1;2].

У Розділі V «Спеціальні заходи щодо протидії домашньому насильству» стаття 24 визначає спеціальні заходи щодо протидії домашньому насильству (терміновий заборонний припис стосовно кривдника; обмежувальний припис стосовно кривдника; взяття на профілактичний облік кривдника та проведення з ним профілактичної роботи; направлення кривдника на проходження програми для кривдників) та ін. [2].

Жінка, яка постраждала від насилля (жертва насилля, клієнт, отримувач соціальних послуг), виділяє найбільші цінності: сім'ю як найголовніше; дітей, задля чого вона живе; успіх партнера.

Завжди вона йде на ризик та самопожертву заради близьких, зокрема дітей; догоджаючи чоловікові, вірить у можливість уникнення сімейних конфліктів.

Зазначимо, що необізнаність щодо прав людини та неготовність їх відстоювати спостерігається у жертв насилля.

У них відсутні уміння самотійно мислити (легко підпадають під вплив іншої особи), уміння чітко висловлювати точки зору, спостерігається невміння асимілювати інформацію, що одержує, в контексті своєї власної долі, брак знань щодо Міжнародного законодавства та Законодавства України, брак досвіду та вмінь приймати рішення [4].

Занижена самооцінка щодо здатності самотійно знайти вихід в скрутній ситуації (наслідок тоталітарної моделі виховання, насильства в родині, де виховувалася жертва).

Образ на життя, що склалося так напружено і не справедливо – постійно супроводжує жертву насилля.

Часто жінки перебувають у ситуації економічної та емоційної залежності у стосунках з чоловіком і змушені терпіти негативне ставлення та миритися з насильницькою поведінкою чоловіка.

Зазначимо, науковці узагальнюють стратегії подолання насильства щодо жінок перебувають у наступних площинах: врахування потреб потерпілої, зміна традиційних суспільних цінностей, які виправдовують

насильницьке ставлення до жінки, надання допомоги потерпілим, забезпечення захисту їх прав і покарання винних. У контексті надання допомоги жінкам, які пережили насильство, важливою складовою є забезпечення їх комплексної реабілітації для відновлення соціальних функцій, морального, фізичного та психічного стану, корегування поведінки та формування досвіду нових стосунків без насильства. Реабілітаційні заходи мають поєднуватися з наданням необхідної підтримки, допомоги, кризового втручання, співпраці з членами сім'ї і оточенням щодо подолання проблем, які викликають кризову ситуацію із використанням різноманітних за змістом, терміном надання і формою соціальних послуг тощо[3].

Отже, вирішення проблеми можливе за умови підвищення рівня обізнаності громадян щодо законодавчої бази, проведення відповідних заходів фахівцями соціальної сфери, відповідального ставлення членів родин до виконання своїх обов'язків щодо задоволення потреб дитини.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.–Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству.»(Останнє оновлення 07.12.2017) Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua>> [дата звернення 8.04.2018]
3. Комплексна Програма корекційної роботи з чоловіками, які вчиняють К 63 насильство або належать до групи ризику щодо його вчинення: інформаційно-методичні матеріали / за заг. ред. Бондаровської В. М., Журавель Т. В., Пилипас Ю. В. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2014. – 284 с.
4. Комплексна Програма корекційно-реабілітаційної роботи з дівчатами (14-18 років) та жінками, які пережили насильство або належать до групи ризику: інформаційно-методичні матеріали / Бондаровська В. М. та ін. ; за заг. ред. Бондаровської В. М., Журавель Т. В., Пилипас Ю. В. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2014. – 528 с.

Іллїна О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри соціальних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка

СОЦІАЛЬНА КВАЛІМЕТРІЯ ЯК НАУКОВА ДИСЦИПЛІНА

Кваліметрія — наукова дисципліна, що вивчає методи кількісної оцінки якості різних об'єктів. Кваліметрія як самостійна наука про оцінювання якості об'єктів і технологічних процесів з'явилася наприкінці 1960-х - початку 1970-х років. Її поява була обумовлена нагальною потребою ефективного та науково обґрунтованого управління якістю виробленої продукції. Наприкінці XX ст. та на початку XXI ст. з'явилося чимало

публікацій, присвячених розробці різних проблем кваліметрії [1, 4]. Більшість авторів при цьому визначали кваліметрію як науку про вимірювання і кількісну оцінку якості різноманітних предметів і процесів, тобто об'єктів реального матеріального і нематеріального світу. До початку ХХІ ст. була сформована відносно нова наукова дисципліна, яка стала затребуваною фахівцями різних галузей і сфер життя суспільства, в тому числі соціальної.

У практичній соціальній роботі постійно постає проблема визначення рівня здійснення роботи, її професійної оцінки. Володіння соціальними працівниками кваліметричними методами стає необхідним, оскільки: прискорюються темпи соціально-гуманітарного розвитку різних регіонів; відбувається збільшення кількості і посилення якості різноманітних форм і методів практичної соціальної роботи; значно ускладнюється життя сучасної людини, сім'ї, громад і соціуму в цілому; прискорюється технологізація соціальної роботи, індивідуальної та групової підтримуючої і захисної діяльності різних організацій та установ; зростає загроза фальсифікації і «коригування» результатів діяльності органів управління та соціальних служб. Система надання соціальних послуг — це складна, відкрита соціально-економічна система, яка складається з сукупності державних органів і недержавних організацій, діяльність яких спрямована на надання соціальних послуг особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах, не можуть самостійно їх подолати та потребують сторонньої допомоги.

Метою системи надання соціальних послуг є розв'язання життєвих проблем, від яких потерпають особи чи соціальні групи. Втім, основними цілями, на досягнення яких повинно бути спрямоване функціонування такої системи, мають бути профілактика негативних соціально-економічних явищ, попередження і запобігання виникнення складних життєвих обставин.

Суб'єктами системи надання соціальних послуг є: держава, суспільство, людина, соціальні інститути, політичні партії, профспілки, осередки громадських і благодійних організацій, благодійні фонди, підприємці, ЗМІ, соціальні та інші професійні працівники, зацікавлені сторони (спонсори, меценати, роботодавці, науково-дослідні організації, фахівці, що розроблюють і реалізують політику у системі надання таких послуг).

Важливе місце у розробленні та реалізації принципів та механізмів державного управління системою надання соціальних послуг належить уповноваженим органам у системі соціального захисту населення, якими згідно Закону України «Про соціальні послуги» [2] є центральні органи виконавчої влади, місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування. Саме вони забезпечують управління та координацію у цій сфері, затверджують державні стандарти таких послуг, ведуть реєстр надавачів соціальних послуг, оцінюють вплив послуг на процес подолання складних життєвих обставин; розробляють, затверджують та фінансують

соціальні програми з надання соціальних послуг, здійснюють моніторинг та оцінку якості соціальних послуг, передбачених Переліком соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати [3]. Отже, кваліметрія є невід'ємною частиною соціальної роботи як науки і практичної діяльності.

Об'єктом соціальної кваліметрії є соціальна сфера з її реальними складовими: соціальна політика; соціальний захист, у тому числі соціальне обслуговування, соціальне страхування, пенсійне забезпечення та соціальна підтримка; система освіти; система охорони здоров'я; система пенітенціарних установ та ін., нарешті, сама людина, що входить в простір ціннісного освоєння людини. Предметом соціальної кваліметрії є оцінка якості соціальних послуг та інших видів соціальної підтримки населення, оцінка якості соціальної освіти, медико-соціальної допомоги, пенітенціарної соціальної роботи, соціальної підтримки і захисту населення та ін.

Соціальна кваліметрія, будучи складовою частиною теоретичної соціології та теорії соціальної роботи, покликана стати соціолого-орієнтованою парадигмою, сучасною базою для вимірювання та оцінки якості соціальної сфери суспільства, якості життя людей. Особливості соціальної кваліметрії визначаються специфікою соціальної сфери, особливістю предметів і процесів оцінювання, онтологією, філософією, аксіологією і праксеологією якості.

Список використаних джерел

1. Албегова И. Ф. Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг : учеб. пособ. / И. Ф. Албегова, Е. А. Серова, Г. Л. Шаматонova. — Ярославль : ЯрГУ, 2015. — 116 с.
2. Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 № 966-IV. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
3. Перелік соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати: затверджений наказом Міністерства соціальної політики України 03.09.2012 № 537 // Офіційний вісник України. — 2012. — №74 (8 жовт.).
4. Циба В. Т. Основи теорії кваліметрії : навч. посіб. / В. Т. Циба. — К. : ІЗМН, 1997. — 160 с.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Підлітковий вік у деякому розумінні є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Саме у підлітковому періоді відбуваються суттєві зміни в розвитку самосвідомості, активним виявляється процес становлення особистості. Для підлітків є характерними підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку здібностей.

Саме поняття «здібності» в поглядах науковців є досить дискусійним. Про це говорять результати аналізу численних наукових праць, які переконують в тому, що зміст даного поняття містить в собі непрості загальнолюдські та психологічні питання. Поняття «здібності» перетинається з багатьма іншими психологічними категоріями і є на розгляді науковців в різних наукових підходах з питань онтогенезу особистості. Вивченню здібностей присвячено роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Ж. Піаже, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков та інші. Розглянемо декілька психологічних трактувань поняття «здібності».

Одним із загальних трактувань даного поняття є наступне: здібності - це індивідуально-психічні властивості людини, що відповідають вимогам певної діяльності і є умовою успішного її здійснення.

Численні наукові дослідження доводять значимість діяльності як основи розвитку здібностей. Певні здібності виявляються і розвиваються лише у діяльності спільно з іншими здібностями. Б.Г. Ананьєв виділяв працю, знання та спілкування як ті основні види людської діяльності, що забезпечують розвиток всіх видів здібностей [1].

Б.М. Теплов [8], зазначав, що здібності не зводяться до навичок та умінь і відрізняють одну людину від іншої в залежності від успішності виконання певної діяльності. За словами Теплова Б.М., здібності існують в процесі постійного розвитку, який надає саме діяльність, і проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння. Науковець обґрунтував положення про те, що успіх у діяльності може бути забезпечено не окремою здібністю, а лише своєрідним поєднанням здібностей, які характеризують особистість; успішне виконання діяльності може бути досягнуте психологічно різними шляхами.

О.М. Леонтьєв [4] надає дещо інше визначення здібностей: це якості індивіда, ансамбль яких обумовлює успіх виконання певної діяльності (маються на увазі якості, які розвиваються онтогенетично), в самій діяльності

і, безумовно, в залежності від зовнішніх умов. Вчений відзначав, що здібності формуються в результаті «присвоєння» продуктів культури.

Про особистісний аспект у вивченні здібностей підкреслюється у працях С.Л. Рубінштейна [7]. А саме, процес розвитку здібностей людини вчений ототожнює з процесом розвитку людини. Особистість розглядається як вихідна основа для розвитку та застосування здібностей. А здібності, водночас виступають індивідуально-психологічними особливостями людини, які відповідають умовам успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а саме - набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці. І найважливішим «вектором» при оцінці такої реалізації тих чи інших здібностей виступає спрямованість особистості. Вона включає дві сфери життєдіяльності: соціальну та психологічну (ставлення до світу, до праці, до інших людей і до себе).

Як сукупність стійких індивідуально-психологічних якостей, що змінюються під впливом виховання особистості розглядає здібності К.К. Платонов. Так, у представлений ним структурі особистості, яка включає спрямованість особистості, досвід, індивідуальні особливості психічних процесів, та біопсихічні властивості, вчений зазначає що, здібності пронизують усі чотири підструктури, вбираючи в себе якості кожної з них. [6].

Уявлення про те, що здібності є сукупністю властивостей особистості, які є необхідними для успішного здійснення якої-небудь діяльності, знаходимо у наукових працях В.М. М'ясищева. Він говорить, що здібності людини є невід'ємною часткою системи особистісних відносин, а також емоційні-вольових особливостей індивіда [2].

Своєрідним механізмом саморозвитку та індивідуального самовираження особистості виступає поняття «здібностей» у трактуванні В.С. Мерліна та К.О. Абульханової. Вчені зазначають, що даний критерій є дещо загальним, оскільки будь-яка трудова діяльність більшою чи меншою мірою має творчий характер. В.С. Мерлін говорить про оригінальність та самобутність прийомів, способів роботи як одну з найхарактерніших ознак, що відрізняють творчість більш здібної людини від менш здібної. [5]

Проблема здібностей в контексті саморозвитку особистості також розглядалася Г.С. Костюком та іншими дослідниками. Вони зазначали, що саме суперечності, які виникають між потребами та можливостями їх задоволення у реальних ситуаціях соціальної взаємодії, є основним рушійним фактором розвитку особистості в будь-якому віці [3]. І одним із способів усунення цих суперечностей є навчання і праця. Г.С. Костюк говорить, що навчання виступає одним із способів задовільнення пізнавальних потреб особистості, і є необхідне для розвитку її здібностей. «Узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» [3, с.318]. Внаслідок засвоювання підростаючою особистістю надбань людства, значно підвищуються її здібності навчатися. І разом з цим, досягнення в розвитку здібностей особистості школяра сприяють переходу до вивчення нового,

складнішого матеріалу, що в свою чергу є рушійною силою в навчально-пізнавальній сфері. Природні потенції дитини реалізуються не шляхом простого зростання того, що у неї є від народження, а шляхом новоутворень, які стають основою набуваних знань, умінь, навичок в процесі її навчання і входять до складу здібностей. Тому, можна сказати, що в результаті учіння здійснюється розвиток здібностей особистості. Учіння забезпечує як розвиток пізнавальних процесів, так і мотивації, і вольової регуляції, які входять до структури здібностей.

Виходячи із вище сказаного, пропонуємо визначення навчальних здібностей, які трактуються як індивідуально-психологічні властивості особистості, що проявляються мірою успішності при виконанні та засвоєнні певних знань, вмінь й навичок в процесі учбової діяльності, в якій учень виступає суб'єктом.

Так як сензитивним періодом для формування суб'єктності є підлітковий вік, то можна сказати, що він є оптимальним і для розвитку навчальних здібностей. На цьому віковому етапі у школярів виникає як інтерес до свого внутрішнього світу та світу інших людей, так і здатність визначати цілі власної діяльності. А це свідчить про становлення суб'єктності школяра, тобто про усвідомлення ним власної позиції в системі навчання. Учень, організовуючи діяльність, пробує добирати необхідні для цього засоби, відрефлексовувати й оцінювати результати, що є тими віковими новоутвореннями, які входять до складу навчальних здібностей особистості школяра.

Тому, можна сказати, що здібності розвиваються не лише в процесі засвоєння готового продукту навчання. Вони формуються і в процесі створення даного продукту. А сам факт усвідомлення значимості тих реальних справ, які були досягнуті в результаті цього процесу, дає можливість школяреві задовільнити потребу самовизначення та самореалізації як повноцінної особистості в життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
2. Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психические особенности человека. Т. 2. Способности. – Л.: ЛГУ, 1960.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості – К.: Рад. шк., 1989. - 608 с
4. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.
5. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – Воронеж : МОДЭК ; Москва: Институт практической психологии, 1996. – 448 с. – (Психологи Отечества)
6. Платонов, К. К. Проблемы способностей / Платонов К. К. – М. : Наука, 1972. – 312с.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Изд-во Питер, 2002. – 720 с.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

Коломієць Т.В.

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

Литвинчук А.І.

асистент кафедри теоретичної та практичної психології

Можаровська Т.В.

*асистент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет ім. Івана Франка*

ЕМПАТІЯ ЯК ЧИННИК ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ІНШОГО У КОНТЕКСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЮНАКІВ

Міжособистісна взаємодія визначає вектор розвитку особистості та її психологічне благополуччя на всіх етапах онтогенезу. Особливо значущою вона є для особистості юнацького віку. Втім, стрімкий технологічний розвиток сучасності призводить до часткового обмеження або повного нівелювання сфери безпосередньої міжособистісної взаємодії. За таких умов одним із пріоритетних та актуальних напрямів наукового пошуку постає дослідження ціннісного ставлення до Іншого, яке є домінуючим у системі міжособистісних контактів юнацтва.

Грунтуючись на наших попередніх дослідженнях, припускаємо, що рівень емпатійності особистості визначає тип ціннісного ставлення особистості до Іншого. Для перевірки даного припущення було проведено емпіричне дослідження, яким було охоплено 226 осіб юнацького віку.

Для дослідження смислових установок та ціннісних орієнтацій особистості у сфері міжособистісних взаємин використовувалася методика С. Л. Братченко «Опросник направленности в общении (НЛО)» [1], яка дозволяє визначити шість видів спрямованості особистості у міжособистісній взаємодії, в основі кожної з яких є певне ціннісне ставлення особистості до Іншого.

Для визначення рівня емпатійності використовувався «Тест на визначення емпатії підлітків та юнаків» Л.П. Журавльової [2], який дозволяє діагностувати рівень інтегральної емпатії особистості.

Таким чином, використовуючи дані методики, ми мали змогу виявити взаємозв'язок між рівнем емпатійності та домінуючою міжособистісною спрямованістю особистості (діалогічною, авторитарною, маніпулятивною, альтероцентристською, конформною чи індиферентною) й типом ціннісного

ставлення до Іншого (гуманістичним, імперативним, егоїстичним, ціннісним, нормативним та офіційним).

Результати дослідження ціннісної спрямованості сучасних юнаків свідчать про відсутність домінуючого виду спрямованості, оскільки різниця між показниками шкал коливається в межах одиниці (за виключенням шкали, яка вимірює діалогічну спрямованість). Таким чином, ми говоритимемо про відносне домінування тієї чи іншої спрямованості.

Отже, аналіз результатів свідчить, що у юнацькому віці найбільш вираженими є альтероцентристська та конформна спрямованість. Найменша кількість балів по шкалі, яка вимірює діалогічну спрямованість. Таким чином, очевидним є схильність сучасного юнацтва до нівелювання власних потреб та інтересів на користь Іншого, в основі чого лежить реальне ціннісне ставлення до нього (Іншого) або демонстрація його псевдоцінності.

Характерно, що явне домінування даних шкал спостерігається й у вибірці раннього юнацького віку. У зрілій же юності домінуючу позицію займає маніпулятивна спрямованість молоді. Разом з тим відмічається зниження показників діалогічної спрямованості. Очевидно, що описані результати демонструють динаміку знецінення Іншого паралельно із зростанням власної самоцінності.

Аналіз гендерних особливостей ціннісно-сміслової спрямованості показує, що у представників чоловічої статі юнацького віку домінуючими є конформна та маніпулятивна спрямованість, а у жіночої спостерігається явна перевага альтероцентристської (рис. 1 та рис. 2).

Характерно, що домінування альтероцентристської спрямованості у ранньому юнацькому віці виявлено в обох вибірках. Однак у зрілому юнацькому віці середній бал за даною шкалою стрімко знижується, поступаючись домінуючою позицією конформній спрямованості – у юнаків та зрівнюючись із авторитарною та маніпулятивною спрямованостями – у юнок. Відтак спостерігаємо зростання псевдоціннісного ставлення до Іншого з боку представників чоловічої статі та зростання власної самоцінності – з боку жіночої.

На наступному етапі дослідження здійснений аналіз взаємозв'язків інтегральної емпатійності з показниками ціннісно-сміслового компоненту міжособистісної взаємодії. Таким чином було виявлено достовірний взаємозв'язок інтегральної емпатії з усіма показниками ціннісно-сміслового компоненту міжособистісної взаємодії. Так, розвиток емпатійності знаходиться у прямому взаємозв'язку з альтероцентристською ($r=0,348$; $p\leq 0,001$), конформною ($r=0,199$; $p\leq 0,01$) та діалогічною ($r=0,12$; $p\leq 0,1$) спрямованостями.

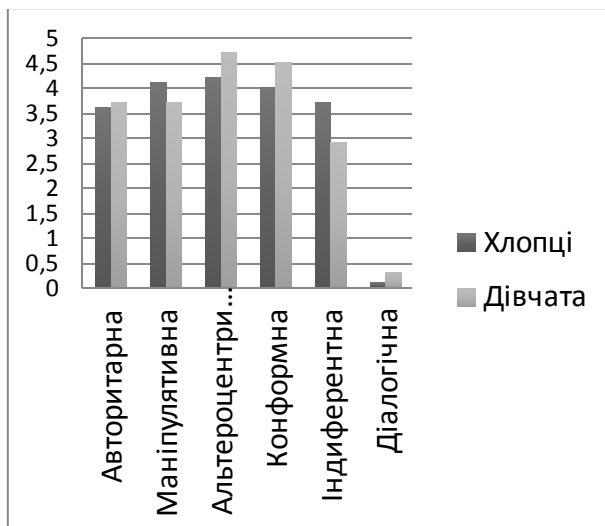


Рис. 1. Ціннісно-смилова спрямованість осіб раннього юнацького віку

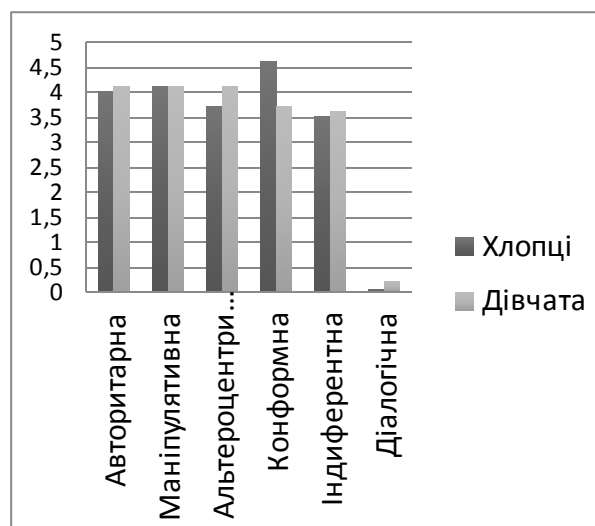


Рис. 2. Ціннісно-смилова спрямованість осіб зрілого юнацького віку

Очевидно, що залежно від ситуації взаємодії та системи особистісних якостей суб'єкта емпатії ціннісне ставлення може проявлятися у вигляді альтероцентристської, конформної або діалогічної ціннісно-смилової спрямованості. І навпаки – низькоемпатійна особистість, для якої переживання Іншого лишаються майже не поміченими, у взаємодії цінує лише власний комфорт, який залежить виключно від задоволення власних потреб. Тому цілком закономірним є знецінене ставлення до Іншого, що може проявлятися у вигляді авторитарної ($r=-0,204$; $p\leq 0,01$), маніпулятивної ($r=-0,218$; $p\leq 0,001$) або індиферентної ($r=-0,191$; $p\leq 0,01$) спрямованості.

До того ж необхідно зауважити, що емпатійність корелює з діалогічною спрямованістю – лише у дівчат, а з індиферентною – здебільшого у юнаків. Можна припустити, що дана особливість пов'язана з тим, що для дівчат більшою мірою притаманним є чуттєвий аспект прояву емпатії (емпатійне проникнення, на якому, власне, і базується діалогічна взаємодія), а для хлопців – дієвий (співучасть, як показник небайдужого ставлення).

Якщо ж говорити про вікові особливості гендерної диференціації взаємозв'язків, то серед осіб раннього юнацького віку було виявлено, що корелятами емпатії є:

- а) авторитарна та альтероцентристська ціннісно-смилова спрямованість у представників обох статей;
- б) маніпулятивна та діалогічна спрямованість – лише у дівчат;
- в) конформна та індиферентна спрямованість – у хлопців.

У зрілому юнацькому віці виявлено, що:

- а) як у хлопців, так і у дівчат зникають взаємозв'язки між авторитарною та індиферентною ціннісно-смиловою спрямованістю та показниками інтегральної емпатії;

б) у дівчат зберігаються, а у представників чоловічої вибірки з'являються негативні кореляційні зв'язки емпатійності з маніпулятивною спрямованістю;

в) альтероцентристська спрямованість залишається корелятом емпатії лише у юнаків, а конформна – лише у дівчат.

Як бачимо, у зрілому юнацькому віці взаємозв'язок емпатійності з ціннісно-смысловим компонентом послаблюється (як це відбувається у всіх попередньо розглянутих компонентах міжособистісної взаємодії).

Висновки.

Порівняння показників високоемпатійних, середноемпатійних та низькоемпатійних юнаків та дівчат дозволило констатувати, що у ранньому юнацькому віці емпатія може виступати чинником:

а) у хлопців – усіх типів ціннісно-смыслові спрямованості, крім маніпулятивної;

б) у дівчат – усіх типів ціннісно-смыслові спрямованості, крім конформної та індивергентної.

У період зрілої юності виявлено:

а) відсутність впливу емпатії на авторитарну, конформну та індивергентну ціннісно-смыслову спрямованість;

б) вплив емпатії на маніпулятивну та діалогічну спрямованість у дівчат.

Список використаних джерел

1. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии – М.: Смысл, 1997. – С.201–222.

2. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці / Л. П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки: збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154-161.

Коломієць Т.В.
кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри теоретичної та практичної психології,
Шмиглюк О.Г.
аспірант, асистент
кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ЕТНІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ: КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Масова міграція українців за кордон, війна на Донбасі, анексія Криму – це сучасні реалії, які є викликом для державної політики, економічного стану та демографічних тенденцій. Дані процеси гостро ставлять питання етнічного самовизначення кожної особистості, що зміщує акценти у площину психології. Саме тому постає питання вивчення основних детермінант, що впливають на процеси формування етнічної самосвідомості сучасного покоління. У цьому контексті актуальності набуває дослідження сім'ї, як одного із визначальних чинників розвитку особистості.

Вивченню проблеми впливу сімейного виховання на розвиток особистості присвячена значна кількість психолого-педагогічних досліджень. Так, типологічним та видовим особливостям сім'ї присвячені праці В. Леві, А. Антонова, В. Медкова, Є. Силяєва, С. Діденко, О. Козлова. Вплив сімейних взаємин на становлення особистості дитини вивчали О. Бондарчук, А. Варга, О. Захаров, А.Є. Лічко. Психологічні функції сім'ї розкриваються у працях О. Здравомислова, Дж. Фрімена, Є. Ейдемлера, І. Гребеннікова. М. Мацьковського, А. Харчева. Дослідженням питань формування етнічної самосвідомості в родині займалася В. Левкович, а психологічні особливості біетнічних сімейних стосунків вивчала З. Айгумова. Проблему етнічної самосвідомості досліджували такі науковці як О. Афонасенко, Ю. Бромлей, Л. Дробіжева, В. Козлов, В. Хотинець, В. Євтух, Г. Лозко, Р. Слободян, Г. Ставицький, М. Чепа. Структура етнічної самосвідомості особистості, представлена в наукових працях О. Афонасенко, О. Васильченка, Л. Дробіжевої, В. Хотинця, О. Шевченко та ін.

Як бачимо, науковці надають важливе значення сім'ї, як першому соціальному інституту, в який потрапляє дитина після народження. Саме в сім'ї набуваються необхідні соціальні навички, отримуються знання про навколишню дійсність, на основі батьківського досвіду формується власна картина світу. У цьому ж мікросередовищі людиною засвоюються основні поведінкові стереотипи, морально-етичні та культурні норми, задовольняється потреба у психологічній підтримці й захисті.

За визначенням Г. Ставицького, етнічна самосвідомість особистості – це складний інтегративний процес усвідомленого розуміння та емоційного

ставлення особистості до себе та до інших як суб'єктів конкретного етносу, носіїв його суб'єктивних (психологічних – етнічна свідомість, етнічні інтереси та цінності, ментальність та ін.) і об'єктивних (соціальних – культура, релігія, традиції та ін.) ознак, у відповідності з якими регулюється власна поведінка у сфері внутрішньо етнічних і міжетнічних взаємодій [2].

Таким чином, соціально-політична, економічна, культурна, міжетнічна взаємодія в суспільстві моделюються особистістю на основі стереотипів, які сформувалися в родині з урахуванням характеру сімейних міжособистісних стосунків[1].

Для виявлення особливостей впливу сім'ї на процес становлення етнічної самосвідомості нами був використаний Демографічний опитувальник (B. Pietrulewicz, J. Tivendell), адаптований до українських реалій Л. Журавльовою та О. Шмиглюк.

Метою нашого дослідження було вивчення значущості впливу сім'ї на процес формування етнічної самосвідомості особистості. Вибірку склали 255 осіб (128 українців та 127 поляків віком від 17 до 45 років), які є представниками різних навчальних закладів міста Житомира (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомирський національний агроекологічний університет, Україна) та міста Варшави (WSM (Вища школа менеджерська), Польща). Дослідження проводилося впродовж 2015-2017 років.

Процедура дослідження містить два етапи: визначення зацікавленості батьків у етнокультурних питаннях та визначення впливу думки сім'ї на прийняття та вирішення важливих питань.

Як бачимо (див. рис. 1), суттєвої різниці між різними етнічними вибірками не існує. Спостерігаємо різницю в 9% щодо низького рівня зацікавленості батьків етнокультурними питаннями: так вважає 25% українців та 34% досліджуваних поляків. З метою виявлення рівня статистичної значущості отриманих результатів, був використаний критерій кутового перетворення Фішера за О.В. Сидоренко.



Рисунок 1.

Результати дослідження сім'ї як соціального чинника становлення

Рисунок 2.

Результати дослідження сім'ї як соціального чинника становлення етнічної самосвідомості поляків

Втім, отримане значення $f_{emp} \geq 0,10$ вказує на відсутність відмінностей між двома вибірками.

Достатньо високі показники рівня зацікавленості українців (75% досліджуваних мають середні та високі показники), можуть бути свідченням того процесу суб'єктної етнокультурної активності, який відбувається в державі під впливом революційних настроїв і війни на сході країни. Якщо говорити про польську вибірку (66% досліджуваних мають середні та високі показники), то можемо припустити, що дані результати є наслідком державної політики країни, яка спрямована на «прищеплення» патріотизму та любові до свого етносу з самого раннього дитинства.

Наступним етапом нашого дослідження, було виявлення впливу думки батьків на прийняття важливих рішень (див. рис. 3). Констатовано, що п'ята частина опитуваних українців проявляють високий рівень дослухування до думки батьків, половина респондентів – на середньому рівні, та третина досліджуваних на низькому рівні.

Серед досліджуваних поляків (див. рис. 4), було виявлено, що третя частина опитуваних проявляють високий рівень дослухування до думки батьків, менша половина респондентів (44%) – на середньому рівні, та четверта частина досліджуваних – низький рівень.

Перевірка статистичної значущості виявлених відмінностей показала наявність достовірних відмінностей ($f_{emp} \leq 0,01$) між різними етнічними вибірками: польські респонденти, на відмінну від українських, демонструють вищий рівень важливості думки батьків під час прийняття рішень.



Рисунок 3. Вплив думки сім'ї на прийняття важливих рішень (українці)

Рисунок 4. Вплив думки сім'ї на прийняття важливих рішень (поляки)

На основі отриманих результатів дослідження можемо зробити наступні висновки:

1. У сучасних поляків та українців зацікавленість батьків етнокультурними питаннями знаходяться на достатньо високому рівні.

2. Польські респонденти в цілому демонструють вищий рівень важливості думки батьків під час прийняття рішень, на відміну від українських.

Список використаних джерел

1. Літвінова О. В. Проблема збереження сімейних цінностей в умовах трансформаційних змін / О. В. Літвінова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2. – С. 150-158.

2. Ставицький Г. А. Психологічні та соціальні чинники розвитку етнічної самосвідомості в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія»/ Ставицький Геннадій Анатолійович – Київ, 2016. – 21 с.

Коляденко С. М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка*

СТУДЕНТСЬКА СОЦІАЛЬНА СЛУЖБА ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Для отримання у майбутньому соціально і професійно компетентної особистості, – відповідальної, соціально активної, компетентної, чесної, такої, яка поважає інших, – необхідно надати можливість молодій людині набути цих рис у процесі суспільно-корисної діяльності рівного серед рівних. Інститутом та засобом творення такої людини може виступати Студентська соціальна служба для молоді.

Студентська соціальна служба для молоді (СССМ) Житомирського державного університету імені Івана Франка – унікальна організація. Ця унікальність полягає в поєднанні декількох факторів: участь у її роботі беруть тільки студенти, і вся діяльність (навіть робота керівництва) здійснюється як волонтерська робота, тобто добровільна і неоплачувана. Робота волонтерів СССР регулюється Положенням, згідно з яким визначенні мета, завдання, напрямки діяльності.

Мета діяльності СССР ЖДУ ім. І.Франка:

- реалізація державної молодіжної політики;
- надання соціальних послуг та соціальної допомоги студентам, студентським сім'ям;
- розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студентства;
- спрямування діяльності на соціальну адаптацію студентської молоді, здійснення соціальної профілактики, соціального патронажу, соціального обслуговування, соціальної реабілітації студентської молоді;

- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентської молоді та забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації.

Основні завдання СССМ ЖДУ ім. І.Франка:

1. Реалізація державних молодіжних програм у сфері соціальної роботи зі студентською молоддю.

2. Розробка та реалізація профілактичних і реабілітаційних заходів подолання негативних явищ у студентському середовищі, гуманізація взаємин учасників навчального процесу, підвищення рівня психологічної культури.

3. Здійснення системи заходів соціальної допомоги та послуг студентам-сиротам, інвалідам, студентським сім'ям, а також особам, які перебувають у кризовій ситуації.

4. Розробка науково-методичних та інформаційно-правових матеріалів для забезпечення роботи студентських соціальних служб для молоді.

Напрямки соціальної роботи СССМ ЖДУ ім. І.Франка:

1. Реалізація в університеті заходів соціального становлення та соціальної підтримки студентської молоді.

2. Запровадження інноваційних технологій, форм і методів соціальної роботи з різними категоріями студентської молоді.

3. Розробка пропозицій із питань удосконалення роботи професорсько-викладацького складу зі студентською молоддю.

4. Співпраця з місцевими центрами соціальних служб для молоді, адміністрацією навчальних закладів, органами виконавчої влади, підприємствами, установами та організаціями різних форм власності, громадськими організаціями, фізичними особами.

5. Проведення наукових, соціально-психологічних, психолого-педагогічних досліджень соціально-економічного становища, ціннісних орієнтацій, життєвих планів студентів, підготовленості їх до життя в соціумі. Використання результатів досліджень у практиці соціальної роботи.

6. Створення творчих колективів із метою розробки методичних рекомендацій та методичного забезпечення роботи університету з питань соціальної підтримки молоді.

7. Організація науково-практичних конференцій та семінарів, нарад із питань профілактики, допомоги, реабілітації та надання соціальних послуг молоді, студентським сім'ям.

8. Апробація, рецензування, підготовка рекомендацій щодо практичного застосування нових методичних, статистичних, екологічних, інформаційних матеріалів та пропозицій ректорату університету й соціальним службам щодо розв'язання нагальних соціальних проблем.

9. Створення інформаційного банку даних основних завдань та напрямків діяльності Студентської соціальної служби для молоді

10. Замовлення та впровадження у життя наукових досліджень у сфері соціальної роботи зі студентською молоддю.

11. Організація роботи волонтерів із числа викладачів та студентів університету.

12. Створення при СССМ мережі клубів для розвитку інтелектуальних та творчих здібностей студентської молоді.

13. Сприяння працевлаштуванню та вторинній зайнятості студентської молоді.

Наказ про створення соціальної служби в Житомирському державному університеті та Положення про СССМ було підписано у червні 2003 року, а з жовтня 2003 розпочався набір до волонтерського загону СССМ.

При включенні до волонтерського загону кожний студент зазвичай має власну мотивацію, суть якої зводиться до реалізації п'яти основних потреб: мати, бути, робити, любити, рости¹. Тому при проведенні загальних зборів студентів завданням керівництва СССМ було зацікавити їх до участі у волонтерському русі. Ми виділяємо найвпливовіші стимули для участі у добровільній діяльності студентів: загальні (виділені А.Й.Капською²) – знання про суспільство і себе, цікаве дозвілля, нові знайомства, відчуття корисності та потрібності, ділові контакти в соціальній сфері, визначений статус; специфічні (основані на особливостях діяльності нашої СССМ) – можливість брати участь у безкоштовних курсах «рівний – рівному» (при СССМ їх працює більше 10 найменувань, періодичність проведення – 1 раз на тиждень студентами-волонтерами, що мають відповідні посвідчення), переваги при забезпеченні роботою на Молодіжному центрі праці, що планується створити при СССМ, набуття практичного досвіду (адже університет готує спеціалістів у галузі освіти і виховання, соціальних педагогів, практичних психологів).

Другий основний етап роботи СССМ – навчання волонтерів, найчастіше воно залежить від виду діяльності, який студенти обрали і проходить в декількох напрямках: для консультантів Телефону Довіри працює школа; на соціально-психологічному факультеті читається спецкурс «Волонтер» по вуличній соціальній роботі; силами Житомирського обласного Центру соціальних служб для молоді та фонду «За здоровий спосіб життя» читаються лекції, проводяться відеолекторії та тренінги за напрямками: «Відлуння» (превентивна робота в гуртожитках), «Формування безпечної сексуальної поведінки», «Школа лідерів», «Допомога жінкам у створенні власного бізнесу», «Профілактика абортів», «Профілактика ВІЛ/СНІДу».

Основні напрямки роботи СССМ ЖДУ ім. І. Франка:

- Телефон Довіри

Індивідуальне анонімне консультування молоді. Консультації та психокорекція у важких стресових ситуаціях. Інформаційна підтримка. Правовий захист студентів. Соціально-педагогічний патронаж постійних абонентів. Створення методичного забезпечення роботи волонтерів на

¹ Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / За ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2001. – 140 с.

² Там само.

Телефоні довіри. Психопрофілактика та психогігієна консультантів Телефону Довіри.

- Молодіжний центр праці.

Тимчасове працевлаштування студентської молоді на період літніх канікул. Першочергова допомога у працевлаштуванні соціально-незахищеної молоді і волонтерів.

Співпраця з міською службою зайнятості. Працевлаштування молоді на постійну роботу, формування банку вакансій. Контроль за розподілом випускників університету. Робота з профілактики торгівлі людьми. Сприяння впровадженню молодіжних підприємницьких ініціатив.

Економічне виховання молоді. Професійна орієнтація молоді, допомога у виборі професії та шляхів її набуття.

Перелік послуг Молодіжного центру праці підприємства міста: проведення масових заходів для молоді; організація діяльності консультативних соціальних пунктів та Телефону Довіри; проведення тренінгів, семінарів, конференцій з актуальних питань соціально-педагогічної науки; організація дозвілля дітей працівників організацій та установ; гувернерські та репетиторські послуги; допомога у виготовленні та розповсюдженні рекламної та поліграфічної продукції; надання усіх видів соціальної допомоги співробітникам організації чи установи.

- Курси «Рівний–Рівному».

Організація безкоштовних непрофесійних курсів за інтересами для волонтерів. Можливість отримання професійних навичок роботи для професійного зростання у майбутньому. Організація змістовного дозвілля молоді. Виховання відповідальності керівників курсів. Вулична соціальна робота.

- Підготовка вуличних соціально-педагогічних заходів для бездоглядних та безпритульних дітей.

- Робота з ветеранами університету.

Соціальний патронаж викладачів, які пропрацювали в університеті більше 25 років. Психологічна підтримка людей похилого віку. Збір спогадів про університет для створення книги спогадів.

- Сектор «Дозвілля»

Організація вільного часу молоді. Пропаганда культурного дозвілля та здорового способу життя. Інноваційний центр, формування банку ідей. Організація та проведення відвідування кінотеатрів, музеїв, виставок, закладів соціального захисту населення м. Житомира; екскурсій по містах України, туристичних походів. Організація дозвілля дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування батьків у дитячому будинку с. Дениші.

- Інформаційна служба

Підготовка, випуск та розповсюдження інформаційних бюлетенів «Перехрестя» та мультими «7 небо». Інформаційна та рекламна підтримка підрозділів СССМ. Розробка соціальної реклами.

Пропаганда серед студентства соціально активного способу життя.

Поширення інформації про роботу молодіжних організацій, клубів, спортивних секцій тощо. Поширення інформації про культурно-дозвілєві та організаційні заходи СССМ та міста.

Співпраця волонтерів між собою, з керівництвом ВНЗ ґрунтується на принципах самоуправління, рівноцінності, демократичності стосунків, поваги, турботи, людиноцентризму, посиленості, вимогливості, чесності.

Необхідність та вагомість створення у вищих навчальних закладах самокерованих студентських служб, завданням яких буде соціальний захист та підтримка студентства, підкреслюють наступні тези:

– Активна участь студентства в проектах СССМ сприяє формуванню й розвитку таких рис як благодійність, альтруїзм, демократичність, відповідальність, повага до інших. Одночасно студенти оволодівають знаннями про соціальні проблеми суспільства, розуміння принципів, сфер та шляхів допомоги людям і собі. Тобто формується компетентний, свідомий, активний громадянин, здатний узяти на себе відповідальність за процеси, які відбуваються в суспільстві.

– Участь волонтерів позитивно впливає на розвиток професійних якостей майбутніх фахівців – психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників.

Котлова Л.О.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри теоретичної та практичної психології*

Безверхня К.О.

*студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПОДРУЖЖЯ В ПЕРІОД АДАПТАЦІЙНОЇ КРИЗИ

Кожний адаптаційний період у шлюбі є кризовим, адже в даний період існує велика кількість труднощів, які пов'язані з побутовими, економічними, соціальними, особистісними проблемами. Здатність долати труднощі у науковій літературі називають «копінг». «Копінг-стратегія» одне із понять, що з'явилося зовсім недавно, воно зазвичай виникає у стресових ситуаціях, як захисний механізм. Через складність самого феномена дослідники так і не дійшли до єдиної класифікації копінг-стратегій.

Вміння молодого подружжя долати повсякденні труднощі є одним із критеріїв ефективності їхньої шлюбно-сімейної адаптації та стабільності шлюбу. Психологію молодої сім'ї і сімейну кризу ґрунтовно вивчає Федоренко Р. П.; описують стратегії подолання кризових ситуацій у контексті індивідуальних властивостей особистості Злишков В. Л.,

Лукомська С. О. та Федан О.В.; основами сімейного життя займається Гребеніков І. В.; виокремлюють способи вирішення конфліктів як чинника побудови подружніх стосунків Портницька Н. Ф та Долінчук І. О.

З моменту початку сімейного життя подружжя входить у першу кризу, пов'язану з адаптацією до шлюбу і партнера. Перші роки спільного життя є початковою стадією формування стереотипів спілкування, узгодження цінностей та створення спільної світоглядної позиції. Під час адаптаційної стадії відбувається пристосування подружжя та пошук такого типу відносин, який може задовольнити їх обох. Складність періоду полягає в тому, що подружжю потрібно створити новий світ, в який мають увійти всі члени сім'ї. Саме з цим у молодого подружжя часто виникають проблеми, неузгодженість, стресові моменти тощо [1, 107].

У літературі поняття «копінг» дуже часто використовують для опису характерних для людини способів поведінки в різних ситуаціях, які зазвичай, пов'язують з переживанням та подоланням стресу. Вдовиченко А. В. вважає, що кінцевою метою копінгу і одночасно критерієм його ефективності є максимальне зниження стресогенного впливу ситуації на особистість та повернення її до нормального рівня функціонування [0, 1].

Копінг-поведінка, яка розглядається як синонім до поняття «копінг», реалізується за допомогою копінг-стратегій, вибір яких залежить від впливу різних чинників: вікових, професійних, особистісних, статевих, ситуативних. У процесі подолання стресу або будь-якої неочікуваної ситуації кожна людина використовує копінг-стратегії, власні стратегії набуваються у людини на основі її особистісного досвіду та психологічних ресурсів.

Реакції людини на стресову ситуацію можуть бути як довільними, так і мимовільними. Мимовільні реакції засновані на індивідуальних відмінностях у темпераменті і не вимагають свідомого контролю набуваються в результаті повторення. Довільні реакції є вродженими та усвідомленими. Отже, призначенням «копінгу» є якомога краще адаптувати людину до вимог, що ставить перед ними ситуація [0, 2].

На думку Корсуна С. І. та Ткачука Т. А «копінг-стратегії» – це засоби, які дозволяють управляти діючим стрес-чинником, вони виникають як відповідь особистості на загрозу. У науковій літературі виділяють такі базисні копінг-стратегії, як: «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення» [0].

- «Розв'язання проблем» – це відкриття широкого кола рішень, що сприяють загальній соціальній адаптації. Дана стратегія включає два види дій: оцінка ситуації та усунення, або зменшення джерела стресу. Вимагає розумової діяльності, яка полягає в аналізі стресової ситуації та засобів її зміни.

- «Пошук соціальної підтримки» – стратегія, яка орієнтована на підтримку із соціального оточення для подолання стресової ситуації. Дана стратегія включається в моменти, коли вкрай необхідні підтримка, спілкування та консультація.

- «Уникнення» – орієнтує поведінку людини на відновлення емоційного благополуччя за рахунок спроб уникнути будь-якої взаємодії з існуючою проблемою. Вона дозволяє особистості зменшити емоційну напругу до зміни самої ситуації.

Отже, початок сімейного життя супроводжується адаптаційною кризою, що передбачає велику кількість проблем, які стоять перед подружжям. Задля того, щоб дана криза мала менш травматичні результати, ми використовуємо копінги, що допомагає подолати стресову ситуацію. Копінг-стратегія – це відповідь людини на стресову ситуацію, що слугує задля максимального зниження стресогенного впливу ситуації на особистість та повернення її до нормального функціонування. Існують такі базисні копінг стратегії: «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення». Кожна людина відповідно до своїх особистісних характеристик вибирає свою стратегію поведінки.

Список використаних джерел

1. Вдовиченко А. В. Особливості копінг-поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. / / А. В. Вдовиченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки. - 2013. - Вип. 114. - С. 17-20.

2. Корсун С. І. Копінг-стратегії як складові копінг-поведінки особистості [Електронний ресурс] / С. І. Корсун, Т. А. Ткачук. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.myslenedrevo.com.ua/uk/Sci/Philosophy/PsychologyTax/2/3/1.html>.

3. Крюкова Т. Л. Психология семи: жизненные трудности и совладение с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куртяк. – СПб., 2005. – 240 с.

4. Федоренко Р. П. Психологія молодії сім'ї і сімейна криза: Монографія. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 168 с.

Котлова Л.О.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

СОЦІАЛЬНІ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА

Сучасний етап суспільного розвитку характеризується трансформацією соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої та інших сфер життєдіяльності. Результатом цього стає зміна якісної основи громадської свідомості, в якій відображаються новітні реалії життя. Разом з цим, сучасність характеризується також загостренням багатьох суперечностей, не-

стійкістю та різноманітністю орієнтацій і установок, що вносить в життя певну напруженість та викликає появу негативних тенденцій у поведінці людини.

Вивчення конфліктів та конфліктної поведінки є досить актуальним у наш час. Їм присвячені дослідження таких науковців як: А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородін, І. Ващенко, Н. Грішина, О. Донченко, Л. Коберник, Н. Коряк, Г. Ложкін, Л. Петровська, М. Пірен, Н. Повякель, О. Шипілов тощо.

Особистість щоденно взаємодіє з різними людьми і соціальними групами. Рідко буває так, що вона повністю взаємодіє лише з членами однієї групи, наприклад сім'ї, так як в той же час може бути і членом трудового колективу, суспільних організацій тощо. Будучи одночасно членом багатьох соціальних груп, особистість займає в кожній з них відповідне положення, обумовлене взаємостосунками з іншими членами групи, але при цьому не завжди ці стосунки носять безконфліктний характер. Для аналізу ступеня включення індивіда в різні групи, а також положення, яке він займає в кожній з них, використовуються поняття соціального статусу та соціальної ролі.

Соціальний статус зазвичай визначається як положення індивіда або групи в соціальній системі, що має специфічні для даної системи ознаки.

Усі соціальні статуси можна поділити на два основні типи: ті, які пропонуються індивідові суспільством або групою незалежно від його здібностей і зусиль, і ті, які особистість досягає власними зусиллями [2].

Існує широкий діапазон статусів: запропоновані, досяжні, змішані, особисті, професійні, економічні, політичні, демографічні, релігійні й кровно-родинні, які відносяться до різновиду основних статусів.

Крім них, існує значна кількість епізодичних, неосновних статусів, таких як: статус пішохода, перехожого, пацієнта, свідка, учасника демонстрації, страйку або юрби, читача, слухача, телеглядача тощо. Як правило, це тимчасові стани. Права й обов'язки носіїв таких статусів часто ніяк не реєструються, а іноді їх взагалі важко визначити, наприклад у пішохода. Але вони є, хоча впливають не на головні, а на другорядні риси поведінки, мислення й відчуття. Так, статус професора визначає дуже багато чого в житті даної людини. А його тимчасовий статус пішохода або пацієнта? Звичайно ж ні.

З часом у суспільній думці виробляється, передається, підтримується, але, як правило, ні в яких документах не реєструється ієрархія статусів і соціальних груп, де одних цінують і поважають більше ніж інших. Місце в такій незримій ієрархії називається рангом, який буває високим, середнім або низьким. Ієрархія може існувати між групами в рамках одного суспільства (інтергрупова) і між індивідами в рамках однієї групи (інтрагрупова). І місце людини в них виражають також терміном «ранг». Розбіжність статусів викликає протиріччя в інтергруповій і інтрагруповій ієрархії, яке виникає при двох обставинах:

- коли індивід займає в одній групі високий ранг, а в другій – низький;
- коли права й обов'язки статусу однієї людини суперечать або заважають виконанню прав і обов'язків іншого [3].

Хоча статуси вступають у соціальні відносини не прямо, а тільки побічно (через їхніх носіїв), вони головним чином визначають зміст й характер соціальних, у тому числі й конфліктних, відносин.

Людина дивиться на світ і ставиться до інших людей у відповідності до свого статусу. Бідні нехтують багатими, а багаті зі зневагою ставляться до бідних. Власники собак не розуміють людей, що люблять чистоту й порядок на газонах. Професійний слідчий, хоча й несвідомо, ділить людей на потенційних злочинців, законослухняних і свідків.

Політичні, релігійні, демографічні, економічні, професійні статуси людини визначають інтенсивність, тривалість, спрямованість і зміст соціальних відносин людей.

Соціальна роль – це поведінка, очікувана від того, хто має певний соціальний статус. Соціальні ролі – це сукупність вимог, запропонованих індивідові суспільством, а також дій, які повинна виконувати людина, що займає даний статус у соціальній системі. У людини може бути безліч ролей [2].

Міжособистісні ролі пов'язані з міжособистісними відносинами, у тому числі й міжособистісними конфліктами, які регулюються на емоційному рівні (лідер, скривджений, знехтуваний, улюбленець тощо).

Вплив соціальної ролі на конфліктостійкість поведінки особистості досить великий. Чим більше соціальних ролей може відтворити людина, тим більше вона пристосована до життя. Таким чином, процес розвитку конфліктостійкості особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей.

Важливе місце в стимуляції конфліктної поведінки відіграє соціальна роль особистості. У відповідності із класифікацією акцентуацій характеру розрізняють такі типи конфліктних особистостей в залежності від соціальних ролей (С.Делікатний, Ю.Плотнікова) [1].

«Демонстративний» – характеризується прагненням завжди бути в центрі уваги, користуватися успіхом, нерідко ідуть на конфлікт, щоб бути на виду.

«Ригідний» – відрізняється підвищеною самооцінкою, небажанням і невмінням рахуватися з думкою інших, відрізняється бесцеримоністю і грубістю.

«Некерований» – підвищена імпульсивність, непродуманість і непередбачуваність поведінки, яка часто є агресивною та визиваючою.

«Зверхточний» – характеризується добросовісністю, крупульозністю, пред'являє до всіх завищені вимоги. Людині властива підвищена тривожність, яка проявляється, частково, у підозрах, підчищеній чутливості до оцінки її дій оточуючими.

«Раціоналіст» – характеризується розрахунком, готовністю до конфлікту в будь-який момент, коли з'являється реальна можливість досягнути за допомогою конфлікту особистої мети.

«Безвольний» – нерідко стає знаряддям в руках інших, часто мають репутацію доброї і безпечної людини, від якої не очікують підвоху.

«Склочник» («провокатор») – для нього конфлікт є можливістю виставити протидіючі сторони в негативному світлі.

«Агресор» – конфлікт для нього є найкращим способом вирішити свої протиріччя і досягнути власні цілі. Завжди реагує зі злістю і агресією на будь-яку протидію, важко визнає свою неправоту.

«Стара діва» («комплекс Наполеона») – найчастіше людина, яка має помітний фізичний недолік (наприклад, низький ріст, незвичний колір волосся та ін.); відрізняється надмірною образливістю, схильністю агресивно реагувати навіть на незначні непорозуміння і протиріччя, висока тривожність.

«Роздратований» – відрізняється запальністю або агресивністю, що пов'язано зі слабкою нервовою системою, перевтомою. В конфліктах легко дратується, плаче, скаржиться.

Таким чином, прийняття ролі – це важкий процес, який містить в собі, перш за все, ідентифікацію, яка міняється з іншою людиною. Ідентифікація нерозривно пов'язана з комунікацією, або, лише уявивши себе на місці іншого, людина може уявити його внутрішній стан. Пригадуючи власні перемоги або поразки, вона може співчувати ближнім в аналогічних ситуаціях. Оцінка чужих переживань – це проекція власних, не виражених на зовні актів поведінки. Тому здатність людини ефективно приймати участь у злагоджених діях залежить від її здатності уявляти у своїй свідомості поведінку різних людей. Перспективою подальших досліджень вбачаємо експериментальне дослідження взаємозв'язку соціального статусу, ролей та конфліктних форм поведінки особистості.

Список використаних джерел

1. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика : навч. посіб. / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : Професіонал, 2007. – 416 с.
2. Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения. / Ю. П. Платонов. – СПб.: Речь, 2009. – С. 87– 94.
3. Платонов Ю. П. Основы социальной психологии. / Ю. П. Платонов. – СПб.: Речь, 2004. – С. 63 – 79.

ІНТЕГРОВАНІЙ УРОК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ШКОЛЯРІВ

Інтегрований урок – це урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах.

Його проведення забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості; сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування до процесів та явищ оточуючої дійсності. Доцільність інтегрованих уроків зумовлена завданнями інтеграції знань, умінь і навичок учнів з основ наук. Вони сприяють розкриттю наукових законів та умов їх прояву в різних галузях науки та сферах практичної діяльності; виявленню специфіки та можливості прояву закономірностей, законів, ідей, теорій в оточуючій дійсності; інтеграції діяльності вчителів із формування загально навчальних умінь і навичок учнів (навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні); розкриттю багатогранності можливостей застосування набутих знань учнів у різних галузях науки та сферах діяльності; синтезу фактів, явищ, процесів з метою висунення нових ідей, розробки гіпотез; інтеграції діяльності вчителів з формування творчої особистості учня, розвитку його здібностей [1].

Структура інтегрованого уроку зумовлюється поставленими цілями та завданнями; детермінується змістом навчання, особливостями діяльності вчителів та учнів. Оскільки інтегрований урок - це в основному урок систематизації та узагальнення знань, умінь і навичок учнів, та його оптимальною структурою буде: повідомлення теми, цілей та завдань уроку; мотивація навчальної діяльності учнів; актуалізація та корекція опорних знань; повторення й аналіз основних фактів, подій, явищ; творче перенесення знань і навичок учнів у нові ситуації; узагальнення та систематизація навчальних досягнень учнів; основних ідей та наукових теорій, предметів, що є складовими інтегрованого уроку [2].

Важливу роль у підвищенні ефективності інтегрованого уроку відіграє його навчально-матеріальне та технічне оснащення (демонстраційні матеріали та прилади; матеріали для проведення дослідів, спостережень; аудіовізуальні засоби, таблиці, графіки, схеми, алгоритми, інструкції, тренажери, дисплеї).

Інтегрований урок – 45 хвилин підвищеної активності, адже тут поєднується декілька предметів, тому учням потрібно мобілізуватися і ще більш активніше працювати. Наприклад, вивчаючи англійську мову учні

повинні шліфувати та вдосконалювати рідну мову, адже необхідно правильно та влучно перекладати іншомовні реалії, щоб правильно перекласти іншомовні реалії необхідно буди ознайомленим з культурою та історією країни, мову якої учні вивчають.

Міжпредметну інтеграцію дуже добре можна прослідкувати, адже вивчаючи певну тему з англійської мови згідно державної програми можна поєднати урок іноземної мови з будь-яким іншим: малювання (намалювати малюнок до теми), інформатика (створити тематичну наочність, презентацію до теми), географія (ознайомитися з географічним положенням Великобританії, Німеччини), тощо.

Технологія проведення інтегрованого уроку може бути різною. Це залежить від цілей, завдань і змісту уроку, способів діяльності, ситуацій, що виникають у процесі його проведення. Традиційно вона така: повідомлення теми, ознайомлення учнів з цілями та завданнями уроку, вступне слово ведучого вчителя чи учня (групи учнів), спілкування вчителів та учнів, коментарі, доповнення, опанування, рецензування, підбиття підсумків уроку.

Список використаних джерел

1. Панченко С. Нестандартні форми уроків [Текст] // Відкритий урок. – 2006. – №23-24. – С 12-14.
2. Створити цілісну картину світу. Інтегроване навчання в школі [Текст] // Завуч. – 2007. – №21. – С 2-12.

Котловий С. А.

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри соціальних технологій,

Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ЦІННОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Проблеми, що пов'язані з людськими цінностями, займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозуванні.

Ціннісні орієнтації становлять складний соціально-психологічний феномен, який визначає спрямованість і зміст активності особистості. Також вони, як зазначає Л. Чаговець, є складовою частиною системи відносин особистості яка зумовлює загальний підхід людини до світу, до самої себе, надаючи при цьому спрямування та значення особистісним позиціям, поведінці та вчинкам [3]. Саме ціннісні орієнтації виступають як ланцюг, що пов'язує різні підходи до системи знань про поведінку людини, як категорія, з якою співвідносяться різні поняття, необхідні сучасній педагогіці при вивченні механізмів регуляції поведінки.

У дослідженні Л. Коберник зазначається, що ціннісні орієнтації є чинником виникнення та подолання конфліктних форм поведінки студентів. Дослідниця зазначає, що невідповідність між бажаними та наявними цінностями призводять до внутрішнього конфлікту особистості, що ззовні проявляється у деструктивній та асоціальній поведінці. За роки незалежності України відбулася значна трансформація системи цінностей молоді, так серед них переважають матеріальні цінності, які дозволяють забезпечити особистісні ціннісні орієнтації, а не духовні. Такі цінності як безкорисливе милосердя та допомога іншим знаходяться на останньому місці [1].

Система особистісних цінностей формується під впливом суспільних. Так, В. Ядов розробив диспозиційну концепцію регуляції соціальної поведінки особистості. Основна ідея цієї концепції полягає в тому, що людина має складну систему різних диспозиційних утворень, які організовані ієрархічно і регулюють її поведінку і діяльність. Кожен рівень цієї системи містить три компоненти: потребу, яка класифікується з точки зору включення індивіда в різні сфери соціальної діяльності; ситуації, в яких діє індивід і які пов'язані з певними потребами; диспозиційне утворення, що регулює поведінку і діяльність індивіда [4].

Психологи вважають, що особистість формується у процесі соціалізації шляхом засвоєння індивідом соціального досвіду. На особистісному рівні соціалізація пов'язана зі становленням і розвитком «Я»-концепції особистості.

Соціалізація не є механічним відображенням людиною соціального досвіду. Засвоєння цього досвіду має суб'єктивний характер. Однакові ситуації по-різному сприймаються і переживаються різними індивідами, отже, різні особи отримують з об'єктивно однакових ситуацій різний соціальний досвід. Щоб соціальні цінності стали особистісними, необхідне позитивне емоційне ставлення до них, інакше кажучи, вони повинні набути для людини особистісного смислу. За висловлюванням О. Леонтьєва, особистісний смисл — це індивідуалізоване відображення дійсності, виявлення ставлення особистості до об'єктів, заради яких здійснюється діяльність [2].

Формування ціннісних орієнтацій — складний і тривалий процес, що передбачає наукове знання психологічних механізмів, які лежать в основі ціннісних орієнтацій, і умов їхнього розвитку.

Не все те, що для людини важливе і значиме, може бути реалізоване в поведінці. Це залежить від низки обставин і причин суб'єктивного і об'єктивного характеру, від того, чи є для людини якийсь сенс робити той або інший вчинок, прагнути до обраної мети. Зміст і значимість найчастіше виявляються через привабливість предметів, речей і людей, їхню бажаність для людини і емоційно-чуттєве ставлення до них.

Детермінація регуляції поведінки людини залежить: а) від світу, зовнішніх умов, рівня розвитку культури, природних факторів тощо; б) від самої людини, її бажань, цінностей, мотивів й інтересів [3].

Життєва орієнтація формується в залежності від того, носієм яких цінностей є те чи інше коло занять для людини, і якого значення набувають дані цінності в її свідомості.

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху. Саме завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі.

Список використаних джерел

1. Коберник Л.О. Динаміка змін ціннісних орієнтацій студентів як чинника виникнення конфліктних форм поведінки / Л.О. Коберник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія // Щоквартальний науково-практичний журнал – №4. – Харків: НТУ «ХТП». – 2009. – С. 23-28.
2. Леонтьєв Д. А. Методика вивчення ціннісних орієнтацій // Д.А.Леонтьєв. – М.:СМИСЛ. – 1992, –17 с.
3. Чаговець Л. Особливості ціннісних орієнтацій старшокласників / Л.Чаговець // Психологія. – 2009. – №2. С. 11-13.
4. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

Кравченко О.О.

*доктор педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціальної та психологічної освіти,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини*

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ, ЯКА ОПИНИЛАСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Актуальним є наразі створення умов для самоорганізації та самореалізації молоді, соціальної інтеграції молодих людей, розвитку їх громадянської активності, творчого та наукового потенціалу, запровадженню ініціатив у різних сферах діяльності, залучення до процесів реформування та модернізації українського суспільства, формуванню її відповідальності за сьогодення та майбутнє.

Вагомого значення у напрямі розширення соціальних гарантій молоді має прийняття Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016 – 2020 роки, метою якої є створення сприятливих умов для розвитку і самореалізації української молоді, формування її громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості.

Важливою складовою участі молоді в суспільному житті є отримання вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» (2014) декларує доступність і належну державну підтримку підготовки фахівців з числа осіб з особливими освітніми потребами на основі створення для них вільного доступу до освітнього процесу та забезпечення спеціального навчально-реабілітаційного супроводу.

Закон України «Про освіту» визначив поняття особи з особливими освітніми потребами – це *«особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»*. Тобто до категорії таких осіб можуть потрапляти не тільки діти та молодь з інвалідністю, а й внутрішньо переміщені особи, діти-біженці, діти-сироти та позбавлені батьківського піклування, та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту тощо [1]. Зараз МОН розробляє чіткий перелік осіб з особливими освітніми потребами. Тобто кожен заклад освіти за своєю філософією повинен бути інклюзивним. Це означає готовність прийняти кожную дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу.

Стереотипно соціальна підтримка студентів розглядається у напрямі стипендіального їх забезпечення та діяльністю студентських профспілкових комітетів. Проте, насправді, в сучасних умовах цей спектр соціальних послуг значно розширюється.

Відтак, поступово зміщуються акценти у діяльності закладу вищої освіти із закладу, що надає освітні послуги, на заклад соціального спрямування. Соціальність розглядається як мета й інтегрований результат соціального виховання, зумовлюється рівнем культури студентської молоді та його соціокультурним розвитком. Поряд із фаховою підготовкою особлива увага зосереджується на особистісному становленню студентства, зокрема у напрямі соціальному, що відображає здатність молодої людини бути суб'єктом соціальних відносин і забезпечує можливість спільних дій різних суб'єктів в одному соціальному просторі-часі. Складовими соціальної якості особистості є соціальна позиція, соціальна компетентність, соціальна активність тощо.

Таким чином, соціально орієнтована діяльність в умовах середовища закладу вищої освіти, яка спрямована на допомогу студентам, що опинилися у складній життєвій ситуації, сприяє формуванню толерантного, гуманного соціуму.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» під складними життєвими обставинами розуміються обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті.

Відтак, до категорії студентів, які опинилися у складних життєвих обставинах, відносяться: студенти-сироти та позбавлені батьківського

підкування, студенти з інвалідністю, студенти учасники АТО, студенти, чий батьки – учасники бойових дій або один із батьків загинув у районі проведення антитерористичних операцій, бойових дій чи збройних конфліктів, або під час масових акцій громадянського протесту, студенти, зареєстровані як внутрішньо переміщені особи та ін.

Визначення власне соціальної реабілітації у вітчизняному законодавстві вперше наводиться у статті 1 ЗУ «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», де остання розуміється як «вид соціальної роботи, спрямованої на відновлення основних соціальних функцій, психологічного, фізичного, морального здоров'я, соціального статусу сімей, дітей та молоді. Соціальна реабілітація спрямовується на оптимізацію і коригування ставлення дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, до сім'ї та суспільства, виховання в них навичок до самообслуговування та самостійного проживання» [2].

Таким чином, соціально-психологічні аспекти реабілітації передбачають вирішення таких питань, як відновлення особистих якостей і здібностей молодої людини для її взаємодії з соціальним оточенням, а також психокорекцію установок її до виконання обов'язків громадянина, члена суспільства, колективу, сім'ї.

Соціально-психологічна реабілітація дозволяє студенту успішно адаптуватися в навколишньому середовищі та суспільстві в цілому, набутти морально-психологічну рівновагу, впевненість у собі, усунути психологічний дискомфорт, зажити повноцінним «повнокровним» життям.

Список використаних джерел

1. Відповідаємо на запитання. Інклюзивне навчання. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-inklyuzyvne-navchannya/#>
2. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.

Кулаковська О.Г.

*асистент кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗАЙНЯТОСТІ ЖІНОК, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ У ДЕКРЕТНІЙ ВІДПУСТЦІ

Особливості економічної ситуації в Україні вимагають від працездатного населення збереження конкурентоздатності і висувають значні вимоги до їх професійного рівня. В даній ситуації переривання трудового стажу жінок у зв'язку з доглядом за дитиною несе реальні загрози для їхньої професійної кар'єри. За 3 роки перебування у декретній відпустці ми можемо не тільки констатувати відсутність розвитку, а й деградацію або

втрату професійних навичок. Окрім цього вихід із відпустки супроводжується необхідністю повторної соціально-психологічної адаптації до умов роботи і входження в попередній режим функціонування.

Отже, за прагненням сучасної жінки поєднувати професійні обов'язки з доглядом за дитиною стоїть ряд причин:

- соціально-економічні (матеріальна допомога по догляду за дитиною утричі менша за розмір мінімальної заробітної плати, тому перебування у декретній відпустці негативно відображається на матеріальному становищі молододі сім'ї);
- суспільно-правові (боротьба за гендерну рівність, відстоювання прав жінок у можливості займати керівні посади, тощо);
- професійні (підтримка та підвищення професійної кваліфікації і компетентності);
- психологічні (бажання підтримувати соціальні зв'язки, підвищити особисту значимість).

Закон України «Про відпустки» надає право жінці після народження дитини взяти відпустку по догляду за дитиною до 3-х років. За тим же законом жінка має право приступити до роботи, не перериваючи відпустку, на неповний робочий день. (1)

Закон України «Про зайнятість населення» трактує зайнятість як діяльність людини, спрямовану на забезпечення її особистих чи суспільних потреб, з метою одержання доходу у грошовій або іншій формі (2)

Отож, під зайнятістю жінки під час декретної відпустки ми розуміємо виконання нею певної діяльності (професійної або альтернативної) з метою одержання матеріального доходу. Ми узагальнили усі варіанти до наступних категорій:

- професійні обов'язки на неповний робочий день;
- дистанційне виконання професійних обов'язків завдяки інтернет-технологіям;
- продовження освіти, саморозвиток;
- монетизація хобі, розкриття нових здібностей і талантів;
- опанування нової професії на час перебування у декреті або повна зміна професійних орієнтацій;
- залучення жінки до сімейного бізнесу, ведення господарства, тощо.

Необхідно відмітити, що розвиток сучасних інтернет-технологій має позитивний вплив на зайнятість жінок і дозволяє їм бути більш мобільними: відкриваються нові варіанти дистанційної освіти і роботи, а також є можливість виконання тих професійних завдань, що не прив'язані до робочого місця.

Опитування молодих мам у декреті, які працюють вдома завдяки інтернет-технологіям (не перериваючи відпустку по догляду за дитиною), дозволило сформулювати наступні висновки:

- 1) молоді мами оптимістично налаштовані на результати своєї роботи і на подолання можливих перешкод;

2) при виборі справи перевага надається простим, коротким і чітким завданням, у виконанні яких жінка впевнена;

3) при виникненні проблем із професійними завданнями молоді мами скоріше звернуться за допомогою чи консультацією, ніж будуть шукати рішення самостійно;

4) пріоритет у виборі роботи надається відповідно до співвідношення витраченого часу і можливості отриманого доходу.

Отже, ми можемо припустити, що зайнятість жінки, яка перебуває у декретній відпустці, позитивно впливає на її загальний емоційний стан, підтримку професійних компетенцій та розвиток нових здібностей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про відпустки» [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1997, № 2, ст. 4: текст із змін. станом на 19.12.2017. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/504/96-вр>

2. Закон України «Про зайнятість населення» [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 24, ст.243: текст із змін. станом на 19.12.2017. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>

Куранова К.О.

магістрантка,

*Центр післядипломної та довузівської підготовки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ГЕЙМЕРІВ

В епоху стрімкого розвитку інтернет-технологій людина все глибше занурюється у віртуальну реальність. Психологічні дослідження впливу Інтернету на психіку людини мають багатоаспектний характер, зокрема, розглядаються особливості мислення, спілкування, емоційної та мотиваційної сфер користувачів інтернет-мереж [4]. Групи користувачів електронних мереж утворюють віртуальні спільноти, які мають своєрідні, іноді відмінні від загальноприйнятих, норми, традиції та правила поведінки. Особистість, яка включена в ту чи іншу групу, змінює свою поведінку відповідно до групових правил, тому вивчення особливостей представників певних віртуальних спільнот має науковий інтерес.

Термін «геймер» запозичене з англійської мови: «Gamer» – людина, що захоплюється грою, у сучасному розумінні – саме комп'ютерними іграми. Сучасні геймери мають власну культуру, норми поведінки, навіть мову, тому уявляється актуальним дослідження психологічних особливостей геймерів, зокрема структури їх особистості. Для аналізу структури особистості геймерів були використані дані досліджень Т.В. Барлас, А.П. Головина,

Н.А. Іванової, Н. Йи, О.А. Степанцевої, Т. Хайни, Ю.С. Шведчикової, а також компаній GFC – Русь та PopCap Games.

У цій статті проаналізовані особистісні особливості геймерів як представників певної віртуальної спільноти, методологічною основою аналізу став системно-діяльнісний підхід до особистості К.К. Платонова.

Соціально-психологічні дослідження показують, що більшістю геймерів є чоловіки, зазвичай, це близько 60% [5]. Основною віковою категорією геймерів вважається юнацький вік (17 – 22 роки), хоча спостерігається старішання геймерів і вікова межа може варіюватися до 30 років і старше [2].

За даними досліджень, 74% геймерів працюють або мають додатковий дохід. Типовим російським геймером по типу зайнятості є студент (грають 66% представників цієї соціальної групи), працівник з вищою освітою (33,1%) або безробітний (31,5%) [3].

Синонімами «хорошого життя» для геймерів стають цікава робота, контроль над своїм життям, здоров'я, власне житло та дорога машина, наявність вільного часу, фінансова стабільність, вища освіта та подорожі.

Вивчення уявлень геймерів про різні сфери життєдіяльності показує, що «хороше життя» для них – це цікава робота, контроль над своїм життям, здоров'я, власне житло та дорога машина, наявність вільного часу, фінансова стабільність, вища освіта та подорожі [3]. Відеоігри не мають великого впливу на такі сфери відносин геймерів, як «сім'я», «друзі», «навчання» та «самоприйняття» і не стають джерелом проблем в міжособистісних відносинах геймерів. Дружба, особиста незалежність та розваги мають більшу цінність для геймерів, ніж для «негеймерів» [1].

Геймери цікавляться технологічними новинками у сфері комп'ютерних технологій, і тому мають кращі знання в області інтернет-технологій. За дослідженнями GFC – Русь, 48% гравців приваблюють останні досягнення техніки і вони готові користуватися ними якнайчастіше; вони регулярно користуються комп'ютером, мобільним телефоном та Інтернетом [3]. Значний процент геймерів складають люди з технічною освітою [2].

Дослідження соціальної компетентності показало, що геймери, як і респонденти з низькою комп'ютерною ігровою активністю, здатні викликати та підтримувати у собі бажані емоції і контролювати прояв небажаних [6]. Геймери, як і інші люди, мають здібності співвідносити з предметною ситуацією власні дії, координувати елементи діяльності у співвідношенні з мінливістю ситуації, не гірше здатні до усвідомлення того, як вони сприймаються партнером по спілкуванню, вмінню передбачати реакцію оточуючих на свої дії.

За даними Т.В. Барлас та А.П. Головина, відео-ігри не впливають на рівень агресивності геймерів [1]. Геймери описують себе достатньо самовпевненими, схильними до суперництва, особистостями. Респонденти, в залежності від ситуації, можуть проявляти як дружелюбність, так і здатність захистити себе, використовуючи елементи агресії.

У цілому, віртуальний образ для геймерів є більш позитивним в порівнянні з реальним та ідеальним [6]. За допомогою гри геймери можуть відчувати себе «суперменами» або іншими героями, що неможливо у реальності. В грі простіше бути компетентним, автономним та керуватися лише власною волею. В певній мірі, гра задовольняє базові потреби гравця, а також допомагає йому відчувати власну значимість і можливість бути успішним, використати свої здібності та вміння [2].

Отже, теоретико-психологічний аналіз особистісних особливостей геймерів показав, що геймери – це, переважно, молоді люди до 30 років, які мають хороші знання в області технологій, мають високі вимоги до власного життя, цінують комфорт, люблять розваги, цінують дружбу та схильні до суперництва. Гра дає можливість геймерам проживати паралельно до реальності «ідеальне» віртуальне життя, в якому можливо проявити всі вміння та здібності людини, які вона з тих чи інших причин не може проявити в реальності.

Список використаних джерел

1. Барлас Т.В., Головина А.П. Влияние видеоигр на индивидуально – психологические особенности геймеров / Т.В. Барлас, А.П. Головина // Вестник МГЛУ. – Москва. – 2011. – Выпуск 16 (622). – С. 99–109.
2. Иванова Н.А, Артемов А.В., Волохонский В.Л., Дубик С.В. Мотивация онлайн – гейминга в контексте теории самодетерминации (SDT)/ Н.А. Иванова, А.В. Артемов, В.Л. Волохонский, С.В. Дубик // Вестник СПбГУ. – Санкт –Петербург. – 2016. Вып.2 – С. 47–56.
3. Кинашевский Д.О. Геймерские идентичности в виртуальном пространстве / Д.О. Кинашевский // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ. – 2013. – № 23 (282), Ч.ІІІ. – С.168–184.
4. Пирог Г.В. Психологічний аналіз форм відображення процесу мислення в соціальних мережах / Г.В. Пирог, О.В. Пірог // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса. – 2017. – №7. – С.50–57.
5. Степанцева О.А. «Социальный портрет» геймера / О.А. Степанцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт – Петербург. – 2007 – №13. – С. 80–83.
6. Шведчикова Ю.С. Особенности социальной компетентности геймеров в юношеском возрасте/ Ю.С. Шведчикова // Вестник ПГГПУ. – Пермь. – 2015 – С.76–86.

Лоханова Н.О.

*доктор економічних наук, професор,
завідувач кафедри бухгалтерського обліку та аудиту
Одеського національного економічного університету,
магістрантка Центру післядипломної освіти та
довузівської підготовки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

«ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ» СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ СТОСОВНО ЇХ СТАВЛЕННЯ ДО ГРОШЕЙ

Сучасні молоді люди живуть в умовах нестабільності та швидких змін, і гроші постають як важливий чинник, що може створити певний захист від цієї нестабільності.

Таким чином, питання ставлення до грошей у сучасної молоді і, зокрема, у студентів економічних спеціальностей, має теоретичне і практичне значення.

І хоча висвітлення та дослідження проблеми грошей з психологічної точки зору зустрічається в науковій літературі досить часто, але дослідження проблеми психологічного ставлення до грошей завжди залишається актуальним, оскільки змінюються історичні, соціально-економічні та інші умови.

Метою дослідження є вивчення психологічного ставлення до грошей студентів економічних спеціальностей, побудова їх «психологічного портрету».

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що особи, які обрали професію, пов'язану з роботою з грошима, мають певні психологічні особливості, і гроші для них мають носити важливий характер. Саме з'ясування наявності таких особливостей присвячено дослідження.

Методологічною основою дослідження стали вихідні положення праць А. Фернама [1] і М.Ю. Семенова [2], які розробили методичний підхід до вивчення монетарних відносин і психологічного ставлення до грошей.

Методи та організація дослідження: на підготовчому етапі було використано метод теоретичного аналізу фахових джерел; в основі емпіричного дослідження лежить анкетування і сучасні методи математичної статистики для обробки даних (описувальна статистика).

Для цілей проведення емпіричного дослідження ставлення до грошей як психологічної проблеми у студентів економічних спеціальностей був взятий за основу опитувальник М.Ю. Семенова [2].

Опитування проведено 27-29 березня 2018 року серед студентів 1-5 курсів обліково-економічного факультету Одеського національного економічного університету, 17-21 років, спеціальності 071 «Облік і оподаткування», денної форми навчання. До обробки було прийнято 76 анкет.

Склад опитуваних за гендерною і віковою ознаками наведено в табл.1.

Таблиця 1

Склад опитуваних студентів за опитувальником Семенова Ю.В.
відносно їх ставлення до грошей за гендерною ознакою

Курс і вік	Кількість дівчат	Кількість хлопців	Разом
А	1	2	3
1 (17 років)	25	1	26
2 (18 років)	17	2	19
4 (20 років)	12	4	16
5 (21 рік)	14	1	15
Разом	68	8	76

На підставі емпіричних даних проведеного опитування із застосуванням підходу М.Ю. Семенова була здійснена інтегральна оцінка ставлення до грошей і побудовано «психологічний портрет» студентів економічних спеціальностей (табл.2).

За типологією М.Ю. Семенова за усередненими даними студент спеціальності 071 «Облік і оподаткування» скоріше відноситься до типу 2 «Грошова заклопотаність».

Для нього притаманна підвищена увага до грошей і пов'язаних з ними тем.

Таблиця 2

Інтегральна оцінка психологічного ставлення до грошей студентів спеціальності 071 «Облік і оподаткування», що анкетувалися за методикою М.Ю. Семенова

Шкали	За середніми значеннями за вибіркою з 76 осіб	
	Бали	6-інтервальні норми
А	1	2
Шкала 1	43,53	Вище середнього
Шкала 2	27,47	Вище середнього
Шкала 3	33,68	Вище середнього
Шкала 4	25,61	Вище середнього
Шкала 5	33,00	Вище середнього

По всіх бальних оцінках за 5 шкалами значення перевищують середні. При тому до числа характеристик відносно ставлення до грошей можна зазначити: поважне ставлення до грошей і пов'язаних з ними відносин. Високо цінує гроші, часто переоцінюючи їх значимість. Намагається економити, не витрачати гроші даремно. Однак, має місце підвищена тривожність через гроші. Коли необхідно витратити велику суму або зробити дорогу покупку, довго вибирає, часто нервує, переживає. Зайвий контроль фінансів, веде облік витрат. Часто перевіряє вміст свого гаманця або банківського рахунку. Втрата фінансових джерел сприймається як трагедія.

Може заздрити фінансовому благополуччю оточуючих. Переоцінює значущість грошей.

Є напруга через гроші. Можлива наявність неусвідомлюваного емоційного зв'язку або асоціації «гроші-нещастя». Є бажання відкласти гроші на випадок непередбачених обставин.

Гроші дають відчуття свободи. Пишається своїми фінансовими досягненнями і можливостями. Завзятий, готовий ризикнути заради грошей і грошима.

Якщо провести паралель з типологією К.Г. Юнга, то тип 2 «грошова заклопотаність» М.Ю. Семенова близький до типу "сприймаючі" (імпульсивний тип) – реалістичні, незалежні, рішучі, але владні і різкі. У фінансових справах рішучі й вимогливі, схильні переоцінювати свої можливості.

Проведене дослідження проблематики такого психологічного феномену, як ставлення до грошей молодих людей, що навчаються за економічними спеціальностями, дає змогу стверджувати, що можна простежити не лише чітко визначений інтерес студентської молоді до цієї теми, а й раціональний характер такого ставлення.

Застосування методики М.Ю. Семенова дозволило побудувати узагальнений «психологічний портрет» сучасної молодої особи-студента-економіста, для якого виявилися притаманними: адекватне і раціональне ставлення до грошей, «економічний» склад розуму, володіння мистецтвом управляти грошима і здатність вести особистий фінансовий облік. Сучасний студент-економіст дбайливо ставиться до грошей і розглядає їх як символ незалежності і влади.

Між тим, простежується певна тривога стосовно грошей, але, вважаємо, що ця риса практично притаманна всьому вітчизняному суспільству, а не лише студентській молоді, яка знаходиться в умовах нестабільності і активного пошуку свого подальшого життєвого шляху.

Список використаних джерел

1. Фернам А., Аргайл М. Деньги. Психология денег и финансового поведения / А.Фернам, М. Аргайл / Под общ. ред. А. Алексеева. – СПб.: ОЛМА Медиа Групп, 2005. – 352 с.

2. Семенов М.Ю. Опросник для изучения отношения школьников к деньгам [Электронный ресурс] / М.Ю. Семенов // Материалы 4 Международной интернет-конференции «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности». – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/konfep/Home/1-sekcia/semenov>

Майстренко Т.М.
старший викладач
кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОЧІКУВАНЬ СТУДЕНТІВ (НА МАТЕРІАЛІ КУРСУ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ»)

Вивчення будь-якої дисципліни програми підготовки фахівців обов'язково передбачає визначення кінцевого результату у вигляді сформованих знань, умінь та навичок студентів або набутих компетенцій. Однак з точки зору методики викладання важливим є з'ясування того, які очікування мають самі студенти щодо кінцевого результату вивчення того чи іншого курсу. Особливо корисним є вивчення сподівань студентів у практично-орієнтованих навчальних курсах, які суттєво впливають на розвиток фахових компетенцій. Однією з таких дисциплін є «Основи психологічного тренінгу». Викладання цього курсу спрямоване на формування у студентів умінь планувати, розробляти та проводити тренінг у спосіб моделювання ситуації тренінгу, при якому кожен студент групи виконує роль тренера. Тому важливо з'ясувати, як студенти визначають для себе очікування щодо курсу «Основи психологічного тренінгу».

Для визначення очікувань на першому лабораторному занятті можна запропонувати низку вправ. Наприклад, з'ясування сподівань може здійснюватися з використанням арт-терапевтичних прийомів, зокрема, метафоричних асоціативних карт. Студентам пропонується з колоди карт обрати ту, яка відповідає їх баченню тренінгу. Очікування переважно відображені у картинках з сюжетом на кшталт підйому, сходження на гору, зазірання у відчинене вікно або розгорнуту книжку тощо. Такі вправи допомагають налаштувати студентів на обдумування свого бачення цілей тренінгу. Для диференціації та конкретизації очікувань студентам пропонується визначити свої очікування за трьома рівнями: 1) чого я очікую від тренінгових занять для себе як для студента (це свого роду навчальна мета); 2) чого я очікую для себе особисто; 3) чого я очікую від групи.

Очікування перше – «від тренінгових занять для себе як для студента» – мало найменше розбіжностей серед студентів. 100% студентів очікують набуття досвіду, знань, навичок. Однак є відмінності у деталізації цих очікувань. 50% опитаних мають недиференційоване очікування «отримати досвід». Натомість у 50% очікувань більш конкретизовано зазначається, що студенти хотіли б дізнатися, «як ефективно проводити тренінг», «правильну побудову тренінгу», «основні правила», «вправи та техніки» тощо.

Очікування «для себе особисто» показало більшу різноманітність відповідей. Найпоширенішими (по 44 %) були дві групи очікувань: дізнатися більше або щось нове про себе та отримати позитивні емоції та задоволення від тренінгу. Очікування «покращити взаємодію у групі» або «більше

дізнатися один про одного» мають 28%, а 17% мають прагнення виправити власні недоліки або вирішити якісь проблеми. Таким чином, фактично представлені три групи очікувань – самоаналіз та самовдосконалення, позитивний емоційний фон та покращення групової взаємодії через краще пізнання один одного.

Очікування «від групи», у першу чергу, вказують на потребу студентів у «відкритості, щирості, підтримці». Про це йдеться у 61% відповідей. На «взаємодію та продуктивну роботу» сподіваються 33% опитаних і лише 17% хочуть «краще пізнати групу». Таким чином очікування від групи пов'язані з потребою у позитивному емоційному фоні, тобто акцент робиться на психологічному комфорті та взаємодії у груповій роботі.

Отже, студенти у ході вивчення курсу «Основи психологічного тренінгу» очікують набути досвіду та навичок, розширити знання про себе, отримати позитивні емоції, взаємоповагу та підтримку у процесі групової роботи. Студенти після виконання вправи на з'ясування очікувань мають краще зрозуміти, чого вони прагнуть. Це важливо, оскільки користь, яку можна отримати від курсу, пропорційна розумінню того, що планується у підсумку отримати.

Максимець С.М.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної, вікової та педагогічної психології,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка*

ПРОБЛЕМА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Тривалий час дослідження професійної діяльності фахівців соціономічних професій (педагогів, психологів, лікарів, соціальних працівників, працівників органів самоврядування, тощо) зводилось до вивчення професійно важливих, значущих особистісних властивостей, що допомагають якісно здійснювати професійні функції, спрямовані на роботу з людьми (учнями, студентами, клієнтами, пацієнтами, відвідувачами).

Проте на сьогоднішній день більш гострою і актуальною постає проблема психопрофілактики емоційного вигорання спеціалістів, так званих, допомагаючих, соціономічних професій, оскільки робота саме в сфері через наявність високої відповідальності та емоційних навантажень потенційно містить в собі високу вірогідність виникнення професійного стресу і як прямого наслідку – небезпеку виникнення синдрому емоційного вигорання.

Негативні емоційні переживання можуть торкатись різних сторін професійної діяльності: професійного спілкування, особистості професіонала, негативно впливати на професійний розвиток та, навіть, призводить до втрати здоров'я.

Вигорання відбувається поступово і може тривати роками. Наслідки переживання професійного стресу розглядаються як специфічні форми порушення (використання неадекватних способів) психічної чи психофізіологічної адаптації, що обумовлені індивідуально-особистісними особливостями людини.

Психічне благополуччя такого фахівця пов'язано з фізичним, соціальним та психічним благополуччям людей, які звернулись до нього по допомогу. Тому професійна діяльність вимагає від фахівця особливих знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей, без яких здійснення професійної діяльності неможливо.

Сьогодні не існує єдиного підходу до розгляду феномену емоційного вигорання та його структури. Синдром емоційного вигорання деякі автори (Є.Махер, К.Кондо) розглядають як різновид стресу. Проте інші дослідники розглядають емоційне вигорання як результат впливу комплексу стресогенних факторів (С. Маслач, А. Г. Абрумова, В. В. Бойко).

Найбільш обґрунтованою з психологічної точки зору уявляється модель В.Бойко, який, спираючись на визначені К.Маслач компоненти вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень) та теорію стресу Г.Сельє, пропонує виділити наступні фази емоційного вигорання: напруження, резистенцію та виснаження [1; 2]

Існують різні визначення поняття «емоційне вигорання», однак у найбільш загальному вигляді воно розглядається як синдром, що розвивається в умовах хронічного професійного стресу і призводить до виснаження емоційно-енергетичних та особистих ресурсів працюючої людини. При цьому під професійним стресом слід розуміти процес, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну професійну ситуацію. [3]

Метою нашого дослідження було вивчення особливостей прояву синдрому емоційного вигорання в професійній діяльності фахівців допомагаючих професій.

Для емпіричного дослідження було застосовано методику оцінки професійного вигорання MBI, розроблену на основі моделі К. Маслач і С. Джексона і адаптованої Н. Водоп'яною. Методика дозволяє оцінити загальний рівень вигорання, а також структуру наявного вигорання за трьома субшкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень.

За результатами дослідженнями *емоційне виснаження* притаманне на високому та дуже високому рівні 22% опитаних. Дана компонента професійного вигорання проявляється у зниженому емоційному фоні, байдужості, відчутті емоційної спустошеності та втоми, яке викликане власною роботою. В той же час, серед всіх форм вигорання найбільший відсоток респондентів, що мають низький рівень спостерігається саме в емоційному виснаженні (56%).

Високі показники проявів професійного вигорання в учасників дослідження відносяться до форми *деперсоналізації*, яка може проявлятися в деформації відносин з іншими людьми (підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів по відношенню до відвідувачів, колег тощо). Високий та дуже високий рівень прояву даного аспекту вигорання демонструють 36% працівників, при цьому тільки 22% опитаних не мають проявів деперсоналізації. Дана форма прояву професійного вигорання може виникати як механізм психологічного захисту в процесі професійної адаптації.

До *редукції особистих досягнень* на високому та дуже високому рівні схильні 17% опитаних (тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, заниження службових переваг і можливостей, в недооцінці власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших). Разом з цим, 53% респондентів мають середній рівень, а 30% - низький та дуже низький рівень вигорання в розрізі даної форми.

Таким чином, очевидним стає проблема зменшення проявів синдрому професійного вигорання.

Важливим принципом попередження синдрому емоційного вигорання є дотримання вимог психогігієни самими працівниками. У зв'язку з цим профілактиці та забезпеченню психогігієни працівника з «групи ризику» необхідно приділяти особливу увагу та сприяти створенню системи психологічної допомоги, спрямованої на збереження здоров'я соціальних працівників та зменшення соціальних ризиків.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Психоенергетика – Пб.: Питер, 2008. – 416 с.
2. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 358 с.
3. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2006. – 221 с.

Марчук К. А.

*кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет ім. Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема формування літературної обдарованості знаходиться у межах актуального наукового дискурсу. Разом із питаннями ранньої діагностики творчих здібностей, виявленням особливостей їх розвитку, потребує додаткового вивчення аспект формування літературної обдарованості

видатних осіб, чий талант повною мірою розкрився у межах вітчизняної літератури.

Пропонована робота містить теоретичний аналіз заявленої проблеми, дозволяє встановити закономірності, існуючі між поняттями «задатки», «здібності», «літературні здібності», «літературна обдарованість», виявити психологічні особливості розвитку літературної обдарованості.

Сучасні вітчизняні дослідники психології творчості (О. В. Моляко, О. І. Кульчицька, О. Л. Музика, О. А. Кривопишина, П. В. Білоус та ін.) узагальнивши зарубіжні та вітчизняні підходи до розуміння творчості, сходяться на думці, що обдарованість не є вродженою якістю особистості. «Обдарованість – це не дар Божий, не вроджена якість, а найвищий рівень розвитку здібностей, якого людина досягає повністю віддаючись творчій діяльності» [2]. Отож, ідеться насамперед про наявність певних здібностей, які реалізуються у діяльності.

У психологічній науці прийнято розрізняти загальні і спеціальні здібності, і, відповідно, загальну і спеціальну обдарованість. До загальних здібностей відносять такі психічні якості, як особливості пам'яті, інтелекту, перебігу мисленнєвих процесів. Спеціальні здібності забезпечують успішне виконання конкретного виду діяльності. Дослідники психології творчості стоять на позиції: якщо людина не включається у той чи інший вид діяльності – вона в принципі не може мати здібностей до цього виду діяльності. І навпаки – включившись у певну діяльність – вона починає розвивати свої здібності, активізуючи свій природний біологічний резерв – задатки. Таким чином задатки є утворенням вродженим, а здібності – набутих: «Не існує задатків до окремих видів діяльності – музики, математики, професійної діяльності тощо. Задатки – недиференційовані, в основному, анатомо-фізіологічні, морфологічні особливості організму, які не мають відношення до успішності людини в діяльності» [2]. О. Музика стверджує: «Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплавляються і утворюють якісно нове утворення – здібності» [2]. Однак високий рівень творчих здібностей не робить людину носієм обдарованості. Основною рисою, яка визначає обдарованість, дослідники називають системотворчість. Вона розкривається у загальній спрямованості життєдіяльності людини, її системі цінностей, спрямованості особистісного зростання, встановленні контактів із оточенням тощо. Обдарованістю називають «особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості і високими досягненнями в певній галузі діяльності» [2].

Виходячи із сказаного вище, в основі літературної обдарованості особистості лежать спеціальні здібності, які забезпечують успішне виконання літературної діяльності. В. Ягункова, характеризуючи літературні здібності школярів, виділяє такі їх складові, як: образна пам'ять, спостережливість, поетичне сприймання дійсності, образне мислення, творча уява, точне і

виразне мовлення [4]. Працюючи системно, усі ці складові формують своєрідний фундамент для потенційного розвитку літературної обдарованості. Однак, аби цей розвиток відбувся, мають бути виконані і зовнішні умови. Насамперед, це включеність у літературну діяльність, що передбачає виконання різноманітних вправ і завдань, що містять словесний матеріал і потребують творчого підходу до виконання. Важливими чинниками у розвитку літературної обдарованості є мотивація та працездатність. Мотивована особистість швидше і якісніше включається у літературну діяльність, спрямована на вдосконалення і розвиток власних здібностей, підвищення наявного рівня знань, створення нового якісного творчого продукту.

Наявність сприятливих біологічних передумов стає «пасивним багажем», якщо особистість не докладає достатніх зусиль для реалізації свого творчого потенціалу у діяльності. Висока працездатність сприяє розвитку літературних здібностей, урівноважуючи і доповнюючи вплив біологічних факторів. П. Білоус, досліджуючи особливості літературної творчості, підкреслює: «Доводиться чути, що головне у творчості – талант, літературні здібності. Так, багато важить те, що дано від природи як творчі нахили, обдарованість. Але без вдосконалення їх творчість може зав'язнути на самому початку. Для вдосконалення потрібні знання про літературу, а це означає, що необхідно оволодіти іншим аспектом творчості – умінням здобувати і застосовувати знання на практиці» [1]. Отож, аби творчі здібності трансформувалися у літературну обдарованість, свідченням якої є якісний літературний продукт – художній твір, особистість має систематично і цілеспрямовано працювати, розвиваючись інтелектуально, творчо і особистісно. Із часом ці старання дають свої «щедрі плоди» у вигляді напівавтоматичного, інтуїтивного, так званого – натхненного творення, як це буває в уже сформованих творчих особистостях: «Це на перший погляд видається, що письменник творить за натхненням, інтуїтивно, ніби автоматично вибудовує сюжет, укладає композицію, винаходить оригінальні образи, втрапляє у певний віршовий ритм, добирає риму, знаходить потрібні для цього чи того випадку слова. Насправді письменник реалізує у процесі творчості свої знання про творення словесного явища, усвідомлено чи підсвідомо дотримується певних правил, завдяки яким твір стає упізнаваним для читачів» [1]. Творчих людей часто називають трудоголіками. О. Кульчицька [2], досліджуючи життєписи відомих літераторів, означає їх основні психологічні якості, серед яких виділяє наполегливість і працездатність. Вона підкреслює, що на відміну від звичайних людей, для яких понаднормова робота – найтяжча повинність, творчі особистості отримують від роботи задоволення, для них працювати 16-18 годин на добу – це норма.

Узагальнюючи питання формування літературної обдарованості, знову повертаємось до важливості гармонійного поєднання біологічних передумов та соціальних та особистісних характеристик. «Природа (чи якась вища сила)

дає людині шанс відзначитися у літературній творчості. Той шанс – здібності до вправлення у художній словесності. Не всі знають про цей шанс, не всі, хто знає, реалізують його, і лише одиниці досягають успіху і повноти самовираження. І оті одиниці зізнаються, що талант у їхній творчості вимірюється кількома відсотками, а все інше – це нелегка духовна та інтелектуальна праця, важкий труд над словом, з якого, ніби з атома, добувається животворна енергія» [1].

Отже, літературну обдарованість формує сукупність високого рівня літературних здібностей особистості, які виявляються у творчій діяльності і спрямовані на досягнення успіху. Це сукупність задатків, схильностей і здібностей, органічно поєднаних у систему, що дозволяє здійснювати літературну діяльність на високому професійному рівні, досягати в її межах значних успіхів.

Список використаних джерел

1. Білоус П. В. Технологія літературної творчості : [монографія] / Петро Білоус. – Житомир: Рута, 2017. – 216 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Марчук К.А. Психологічні особливості творення поетичного тексту(за естетико-філософським трактатом І. Франка “Із секретів поетичної творчості” /Катерина Марчук // Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету, Т.8, Рівне, 2017, С. 120-124.
4. Янгукова В. П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников 5 класса // Вопросы психологических способностей. – М. – 1973.

Мірошніченко О. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами,*

Гуцуляк О. П.

*аспірант кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ВЗАЄМОЗВ’ЗОК ЕМОЦІЙ ТА АКЦЕНТУАЦІЙ В ХАРАКТЕРІ ПІДЛІТКА

В еволюційному розвитку психіки емоції виконували найпростіші, хоча і життєво необхідні функції. Завдяки емоції, що виникає, людина отримує змогу швидко прийняти рішення про значення нового сигналу та його можливі наслідки. Відомо, що природа емоцій і почуттів органічно пов'язана з потребами (потреба як потрібність у чомусь завжди супроводжується

позитивними або негативними переживаннями), а потреби, в свою чергу, з характером особистості, оскільки переживання зумовлюється ставленням до потреб і обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню. Г.С. Костюк визначає характер як індивідуальну своєрідність психічного складу особистості, який являє собою своєрідний синтез інтелектуальних, емоціональних і вольових рис особистості, певну систему тимчасових нервових зв'язків, породжену ходом взаємин людини з зовнішнім світом протягом історії її життя [5, 425-445].

Таким чином, ми вважаємо, що характер як сукупність стійких індивідуальних психологічних властивостей людини, що виявляються в її діяльності, у ставленні та реакції на події, що відбуваються навколо неї, має тісний взаємозв'язок з емоціями. А. В. Брушлінський у своїх працях підкреслює, що усвідомлення і вільний вияв суперечностей у прояві емоцій в мотиваційній, афективно-когнітивній та поведінковій сферах дає змогу особистості реалізувати потребу до прийняття, близькості та толерантності, прийняти доброзичливу поведінку [1]. Така збалансованість притаманна гармонійній особистості, компоненти якої врівноважуються, інтегруються за рахунок низької інтенсивності суперечностей. Л. Я. Гозман відмічає, що негармонійна особистість виявляє суперечності на більш високому рівні, наслідком чого є її дезінтеграція з прагненням до непослідовності, імпульсивності та інфантильності [2].

Е. Кречмер вперше звернув увагу на те, що характер, з точки зору виразності рис, може бути патологічний, акцентуований, нормальний [3, 115]. Характер можна вважати патологічним, тобто розцінювати як психопатію, якщо він відносно стабільний у часі (мало змінюється протягом життя). Ця група включає два різновиди: неврастеніків і психастеніків. Їхні загальні властивості – підвищена чутливість, збудливість і швидка виснажливість. Другий варіант психопатичних характерологічних реакцій полягає в тому, що на фоні загострення постійних рис проявляються інші форми реагування: найчастіше істеричні, агресивно-вибухові, іноді астенічні. При цьому нерідко виникають реакції, контрастні основному типові психопатії, наприклад, астенічні у збудливих або агресивно-вибухові у гальмівних [3, 145].

К. Леонгард замінив термін «психопат» на термін «акцентуована особистість». Акцентуація характеру, за Леонгардом, це щось проміжне між психопатією і нормою. На його думку, акцентуовані особистості – це здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями. На питання, де ж межі, що відокремлюють акцентуантів від психопатів та неакцентуантів, К. Леонгард не дає чіткої відповіді [6].

На думку психологів і психіатрів, акцентуації характеру найбільш проявляються у підлітковому віці. Акцентуовані характери залежать не від природно-біологічних властивостей, а від факторів зовнішнього середовища, які накладають відбиток на спосіб життя даної людини. Акцентуація завжди в загальному передбачає посилення ступеня певної риси. Ця риса

особистості, таким чином, стає акцентуйованою: по суті, це та ж індивідуальна риса, яка має тенденцією до переходу в патологічний стан і накладає відбиток на особистість.

Об'єктом нашого дослідження стали учні 6-го та 11-го класу Житомирського міського колегіуму №34. Вибірку склали учні двох класів (віком від 12 до 17 років). У дослідженні були використані методики на виявлення акцентуацій характеру у підлітків – МПДО Ейдемільера-Лічка (модифікований патохарактерологічний діагностичний опитувальник), методика визначення типу особистості Олдхема-Моріса, тест дослідження акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека. За результатами проведеного дослідження було виявлено, що найбільш виражений тип акцентуації у підлітків-шестикласників – екзальтованість (близько 85%). Наступним за вираженістю типом акцентуації став гіпертимний тип (близько 70 %), емотивний та тривожний типи акцентуацій мають близько 60% досліджуваних. Ті ж методики, проведені з учнями 11 класу, виявили, що екзальтований тип акцентуації переважає у 65% опитаних, емотивний – у 55% учнів, гіпертимний та тривожний мають близько 50% респондентів,

На основі проаналізованих джерел та проведених досліджень ми дійшли висновку, що емоції мають яскравий прояв в акцентуаціях характеру як молодших, так і старших підлітків, при цьому ми можемо припустити, що в підлітковому віці прояв акцентуйованих рис характеру зустрічається набагато частіше, ніж у дорослих. На нашу думку, це пов'язано з віковими кризами, які припадають на цей період і тим, що акцентуації характеру яскравіше проявляються в стані стресу. У практиці шкільного психолога необхідно враховувати акцентуації підлітків, які проявляються в емоційному реагуванні на події шкільного і особистого життя.

Список використаних джерел

1. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : ИП РАН, 1994. – 346 с.
1. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.
2. Кречмер Э. Строение тела и характер / Е. Кречмер. – М. : Дайджест, 1995. – 158 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард [пер. с нем.]. – К. : Вища школа, 1981. – 392 с.
4. Психологія: підручник для педагогічних вузів / за ред. Г.С. Костюка. – 3-є вид., допов. – К.: «Радянська школа», 1968. – 571 с.

Мосійчук І.В.

*кандидат економічних наук, старший викладач
кафедри економіки, менеджменту і маркетингу,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

АМЕРИКАНСЬКА МОДЕЛЬ КОРПОРАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Світова економічна криза вносить свої зміни в економічну і соціальну діяльність корпорацій в усіх країнах. В останні часи інформаційний ринок України відкривається для глобальних потоків, і українські підприємці все частіше реалізують та розвивають корпоративну соціальну відповідальність в своїх компаніях.

Відбувається трансформація моделей КСВ, оскільки частину заходів у рамках соціальної відповідальності доводиться згортати, унаслідок нестачі фінансових ресурсів. Соціальна стабільність в суспільстві безпосередньо залежить від того, чи зможе корпоративний сектор вижити в таких умовах і бути соціально відповідальним по відношенню до своїх співробітників і ринкових контрагентів.

У сучасних економічних умовах американська національна модель соціально відповідальної поведінки використовується найбільше і є актуальною серед різних компаній, оскільки характеризується як відкрита система. КСВ-проекти, які пов'язані з реконструкцією національних історичних пам'яток, фінансуванням гуманітарних проектів, проектів із будівництва і оновлення устаткування дитячих лікарень, підтримкою національної культури – є відповідним підтвердженням дієвості і ефективності даної моделі КСВ [2].

Виділомо основні характеристики американської моделі: мінімальне втручання держави в приватний сектор (державне регулювання на основі стимулів, а не примусів); ініціація КСВ самими компаніями (рідше – у відповідь на тиск з боку активістів); широкий спектр форм реалізації КСВ, в тому числі через численні фонди різної спрямованості; активна громадська позиція. Всі ці характеристики створюють основу для американської моделі, яка виправдовує себе протягом багатьох років [2].

В американській моделі, навіть на сьогоднішньому етапі, переважає філантропічний підхід, що передбачає розподіл частини прибутку компанії для інвестування її суспільно-корисних ініціатив. Подібного роду добродійна діяльність часто не пов'язується з основною діяльністю компанії і легко може бути скорочена залежно від економічної ситуації і політики компанії [1].

Розглянемо практику застосування американської моделі корпоративної соціальної відповідальності на прикладі національного та світового лідера американської компанії ExxonMobil. Це найбільша в США і світі корпорація за обсягом доходів (482 млрд. дол. в 2012 році), 4-та у світі –

за об'ємом видобування вуглеводнів (5,3 млн. барелів в день) [1], найбільший платник податків країни (більше 27 млрд. дол.) і один з найбільш шанованих роботодавців [3].

Завдяки стабільному фінансовому положенню, глибокій диверсифікації і високій доданій вартості бізнесу, високій якості контролю і корпоративного управління компанія отримала безпрецедентно високу оцінку на ринку, і 25 січня 2013 р. ExxonMobil після річної перерви знову стала найдорожчою компанією у світі. Власниками компанії є більше 2000 інституціональних інвесторів і більше 2,5 млн. приватних осіб. Лише ця обставина зумовлює відповідальність корпорації перед дуже широким і різноманітним колом її стейкхолдерів [3].

Традиційним для США є створення великими приватними компаніями або їх власниками благодійних фондів. Прикладами великих приватних благодійних фондів є: Фонд Білла і Мелінди Гейтс; Фонд «Kellogg»; Фонд «Humanity United», заснований засновником компанії eBay П'єр Омідьяр; Фонд «Walmart» і т.д. Благодійність великих компаній допомагає вирішувати безліч соціальних проблем, серед яких: бідність, торгівля людьми, експлуатація дитячої праці, проблеми шкільної освіти та інші.

Отже, обираючи американську модель соціально-відповідальної поведінки, компанії мають можливість самостійно визначати точки докладання зусиль в питаннях реалізації КСВ, а також можливі форми цієї реалізації.

Список використаних джерел

1. Белоусов К.Ю. Корпоративная социальная ответственность как социально-экономический институт / К.Ю. Белоусов // Проблемы современной экономики. – 2015. – №4(56). – 87-90 с.

2. Петрашко Л. Корпоративна соціальна відповідальність в українській бізнес-практиці / Л. Петрашко // Міжнародна економічна політика, 2011. Вип. 1-2. - С. 115-141.

3. Шевченко О.В. Глобалізаційний вимір американської моделі корпоративної соціальної відповідальності. Режим доступу: journals.iir.kiev.ua/index.php/pol_n/article/viewFile/2238/19.

Наконечна М.М.

кандидат психологічних наук, доцент,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ІНТЕРСУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

Інтерсуб'єктна взаємодія може розумітися як особливий процес спільно-розподіленої активності, результатом якої є збільшення рівня суб'єктності учасників. Суттєвою ознакою інтерсуб'єктної взаємодії є те, що

вона є фактично взаємним розвитком ініціативності, активності, відповідальності, креативності, рефлексивності. Таким чином проінтерпретована інтерсуб'єктна взаємодія може бути передумовою та одним з моментів особистісного зростання людини.

В.В. Знаков, аналізуючи новітній стан розвитку досліджень суб'єкта та суб'єктності, зазначає: «Таким чином, сучасні дослідження діяльнісних основ психіки повинні включати спрямованість не тільки на аналіз внутрішнього світу людини, але й на вивчення обставин, які сприяють породженню його суб'єктних якостей» [1, 10]. На основі проведеного нами теоретичного аналізу та даних деяких попередніх емпіричних досліджень обґрунтовується положення про те, що інтерсуб'єктна взаємодія є однією із передумов формування та розвитку суб'єктних якостей людини. Розвиток суб'єктності в інтерсуб'єктній взаємодії характеризує її і з процесуального, і з результативного боку. Іншими словами, по-перше, сам процес інтерсуб'єктної взаємодії організований так, що в ньому розвиваються суб'єктні якості його учасників. По-друге, одним із вагомих результатів інтерсуб'єктної взаємодії є завжди розвиток суб'єктності учасників інтеракції.

О.М. Расторгуєва переконливо доводить, що поняття самоактуалізації особистості та суб'єктності особистості співпадають на конкретно-психологічному рівні, хоча можуть обґрунтовуватися з різних методологічних позицій [2]. Авторка дає визначення цим поняттям, спираючись на аналіз численних досліджень, вказуючи: «Суб'єктна активність – така активність, при якій людина здійснює зв'язки зі світом в більшій мірі відповідно до логіки свого внутрішнього світу (на основі внутрішніх цілей), відповідно до себе, своєї індивідуальності, свого «Я», коли самодетермінація переважає над зовнішньою детермінацією» [2, 112].

Сам процес особистісного зростання фактично є процесом самоактуалізації. Усвідомлюючи, що це, втім, не тотожні поняття, можна стверджувати, що в їх основі лежить одна й та ж логіка, одна психологічна природа. Приймаючи припущення, що самоактуалізація в своїй основі є тим же, що й особистісне зростання, та тим же, що й розвиток суб'єктних якостей людини, можна зробити висновок, що інтерсуб'єктна взаємодія, сутністю якої є розвиток суб'єктності учасників інтеракції, в своїй глибинній природі є процесом взаємного розвитку, спільної самоактуалізації, розподіленого між людьми особистісного розвитку та зростання рівня суб'єктної активності особистості. Таким чином, інтерсуб'єктна взаємодія є процесом здійснення особистісного розвитку людини. Це водночас передумова подальшого суб'єктного розвитку індивіда та процесуальна характеристика розвитку суб'єктних якостей – розвитку, який здійснюється на межі внутрішніх світів людей, які вступають у діалог.

Особистісне зростання з необхідністю припускає включеність в інтерсуб'єктну взаємодію. Можна стверджувати, що особистісне зростання, яке здійснюється у взаєминах людей – це інтерсуб'єктна взаємодія. З іншого

боку, інтерсуб'єктна взаємодія, яка реалізується як спілкування та спільно-розподілена діяльність, яка взаємно внутрішньо збагачує та розвиває своїх учасників, є частковим моментом особистісного зростання та викликом, ініціативою, стартовою точкою для подальшого особистісного зростання.

Інтерсуб'єктна взаємодія тісно взаємопов'язана із особистісним зростанням, в чому виражається єдність її культурно-історичної (Л.С.Виготський), суб'єктно-діяльнісної (С.Л. Рубінштейн, Л.І. Анциферова, А.В. Брушлінський, О.Є. Сергієнко, В.В. Знаков та ін.), гуманістичної (Г.Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс), екзистенційної (І. Ялом, Р. Мей, Дж. Бюдженталь, С. Мадді) інтерпретацій.

Інтерсуб'єктний характер взаємин, через які здійснюється особистісне зростання та розвиток, визначає важливу характеристику психологічних систем (у розумінні Л.С. Виготського), а саме існування в інтерпсихологічному просторі, просторі взаємин між людьми, просторі контакту мого «Я» із суб'єктністю іншого. Поняття інтерсуб'єктної взаємодії підводить нас до вічних загадок свідомості, особистісного розвитку та людської душі. Людина не може стати собою, реалізувати свій потенціал без інших, а отже, без певних форм включеності в інтерсуб'єктну взаємодію. Опосередкованість культурою, необхідністю привласнення досвіду попередніх поколінь визначає психічний розвиток людини та основну форму, в якій відбувається цей розвиток – взаємодію з іншою людиною. Інтерсуб'єктність як вища, розвинена форма такої взаємодії розвивається онтогенетично із таких форм взаємодії дитини з дорослим, коли сама дитина ще не є повноцінним суб'єктом, але люблячий інший вже наділяє її суб'єктністю, звертається до неї не тільки як до безпомічного малюка, але як до майбутньої людини, здатної реалізувати свій потенціал та особистісно зростати у відносинах із собою, предметним світом та іншими людьми.

Отже, інтерсуб'єктна взаємодія є важливою передумовою особистісного розвитку, в першу чергу розвитку в сфері взаємин із іншими людьми. Будучи спільно-розподіленою формою активності, інтерсуб'єктна взаємодія припускає спільну мету і має розвивальні наслідки для учасників інтеракції. Плідним методологічним підходом для розуміння інтерсуб'єктної взаємодії є в першу чергу культурно-історична психологія Л.С. Виготського.

Перефразовуючи Л.С. Виготського, можна сказати, що особистісне зростання є альфою та омегою інтерсуб'єктної взаємодії. Ця взаємодія починається із спілкування суб'єктних індивідів, які самим цим спілкуванням уможлиблюють свій подальший особистісний розвиток; закінчується ж ця взаємодія зростанням рівня суб'єктності учасників, що, по суті, є новим початком вічно мінливих форм інтерсуб'єктного розвитку.

Список використаних джерел

1. Знаков В.В. Новый этап развития психологических исследований субъекта / В.В. Знаков // Вопросы психологии, 2017, №2. – С. 3–16.

2. Расторгуева Е.Н. Самоактуализация как субъектный феномен / Е.Н. Расторгуева // Консультативная психология и психотерапия, 2014, №3. – С. 105–118.

Павлик Н.П.

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри соціальних технологій,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Задля аналізу окремого досвіду неформальної освіти в Україні та з метою виділення основних тенденцій і закономірностей її становлення нами протягом 2017 року було реалізовано проект зі збору та публікації Каталогів кращих практик і проектів організації неформальної освіти (у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери). Основними цілями видання були: поширення ідей неформального навчання молоді, обмін досвідом додаткової соціальної освіти, можливість популяризувати неформальні форми навчання як основу розвитку громадянського суспільства в Україні. У результаті було зібрано 24 проекти неформальної освіти, що представлені у Каталогі [1]. Видання представлено авторськими розробками 37 науковців і практиків із різних регіонів України (Бердичів, Вінниця, Житомир, Запоріжжя, Київ, Конотоп, Ніжин, Слов'янськ, Старобільськ, Харків, Умань та ін.).

Зовнішній (організаційний) аналіз практик неформальної освіти здійснювався через оцінку виділення та опису агентами та провайдерами неформальної освіти основних компонентів соціально-педагогічної діяльності. А саме, розглядаючи процес організації неформальної освіти як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, ми виділяємо у його структурі мотиваційний, цільовий, організаційний, операціональний, результативний компоненти. Охарактеризуємо одержані результати.

Мотиваційний компонент представленого у Каталогі досвіду відображає спрямованість освітніх проектів на забезпечення певних потреб і інтересів їх учасників. Варто відзначити, що при описі досвіду неформальної освіти дослідники мало звертають увагу на аналіз та розкриття мотивації учасників до участі. Зокрема, часто опис мотивації відсутній або відображається узагальнено як соціальні потреби (запити суспільства). Це, на нашу думку, може відображати дві тенденції сучасного стану неформальної освіти: 1) при її організації агенти і провайдери керуються власними науковими або професійними інтересами без аналізу індивідуальних потреб

учасників; 2) у соціально-педагогічній діяльності наразі відсутні дослідження, спрямовані на вивчення мотивів участі різних категорій учасників у неформальних освітніх проектах. Ми пояснюємо цю тенденцію саме початковістю розвитку неформальної освіти як інновації в українській теорії та практиці, коли першочерговими запитаннями у організаторів є пошук саме організаційних форм навчання, виховання, розвитку (тобто відповідь на питання «Як?»). Можна спрогнозувати, що у процесі розвитку неформальний освітній сектор почне стратифікуватися залежно від індивідуальних запитів учасників внаслідок набуття більш широкого, всеохоплюючого та доступнішого характеру. Також можна сформулювати висновок про необхідність і перспективність наукових розвідок провідної мотивації учасників неформального навчання.

Водночас, деякі розробники проектів специфікували мотиваційні потреби учасників, як-от: потреби адаптації, комунікативні потреби, потреби у безпеці, професійні потреби, творчі потреби. Означені проекти характеризуються спрямованістю на конкретні групи учасників (а не на загал) – наприклад, люди із інвалідністю, студенти або фахівці певних спеціальностей, тощо. Тобто, специфікація учасників неформального навчання дозволяє конкретизувати організаторам потреби, на задоволення яких воно спрямоване.

Цільовий компонент аналізованого досвіду представлений у всіх проектах, більшість авторів охарактеризували його як визначальний стосовно вибору змісту неформального навчання. Контент-аналіз означених авторами цілей неформальної освіти дозволяє охарактеризувати їх через виділення узагальнених характеристик (у порядку спадання смислових навантажень): формування компетентностей, професійне зростання, популяризація певних ідей – по 16,67% проектів; виховання культури, набуття досвіду, створення спеціальних умов – по 12,50% проектів; особистий розвиток, корекція психологічних станів, розвиток активності – по 8,33% проектів; оволодіння грамотністю, науковий розвиток – по 4,17% проектів (у сумі 120,83%, оскільки окремі проекти містили багатокomпонентну мету). Таким чином, на сучасному етапі, першочерговою функцією неформальної освіти виступає саме навчальна; далі, за рейтингом – виховна, психологічна, просвітня.

Організаційний компонент представлених проектів і практик відображає етапи та напрями реалізації неформальної освіти або форми її організації. Основними етапами організації неформальної освіти авторами виділено: підготовчий, практичний і результативний. Напрями організації освіти достатньо різноманітні та залежать від рівня упровадження й системності досвіду. Із форм організації неформального навчання найбільш популярними є тренінги, що дозволяють індивідуалізувати процес набуття учасниками досвіду через забезпечення зворотнього зв'язку. Частина проектів організовує неформальне навчання згідно з соціально-педагогічною концепцією «рівний – рівному», яка сприяє створенню сприятливої психологічної атмосфери внаслідок відсутності ієрархічності й

авторитарності.

Операціональний компонент відображає реалізовані у проектах методи неформальної освіти. Переважна більшість описаних методів є груповими, що, на нашу думку, дозволяє оптимізувати ресурсозатратність освітньої діяльності. Водночас, у Каталозі представлено 2 проекти із застосуванням індивідуальних методів роботи і 2 – із методами роботи у громаді. Тобто, у неформальній освіті зберігається тенденція до використання групових форм і методів навчання, як і у формальній системі освіти. Однак, більшість авторів проектів пояснюють цю тенденцію не стільки ергономічністю витрат, скільки наявністю комунікативного освітнього середовища, яке додатково сприяє соціалізації та інтеграції учасників.

Результативний компонент аналізу досвіду спрямований на оцінку авторами ефектів від упровадженої діяльності. Варто зазначити виявлену тенденцію – у представленому досвіді відсутній взаємозв'язок цілей із окресленими авторами результатами освіти. Це, на нашу думку, може свідчити, що на сучасному етапі становлення неформальної освіти переважає спрямованість її агентів і провайдерів власне на процес, а не на результат (тобто діяльність заради діяльності). Іншими можливими причинами виявленої тенденції є нестача у агентів і провайдерів досвіду неформальної освітньої діяльності; відсутність апробованих технологій неформального навчання, що гарантували б очікувані результати; проектний (прогностичний) характер окремого представленого досвіду. Визначена тенденція підтверджується відсутністю описаних авторами критеріїв оцінювання результативності неформальної освіти (за винятком одного проекту).

Тобто, наразі процес упровадження неформальної освіти в Україні носить дослідницький, експериментальний, апробувальний характер. Результати неформального навчання не визнаються і не підтверджуються, що є закономірним наслідком відсутності критеріальної системи їх оцінювання.

Список використаних джерел

1. Каталог кращих практик і проектів організації неформальної освіти : [у навчальних закладах України; у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / [кол. авт.] за заг. ред. Надії Павлик, Віри Яценко]. — Випуск 1. — Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. — 84 с.

НАВЧАЛЬНИЙ КУРС «ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Необхідність формування толерантності у спеціалістів соціальної сфери пов'язана з тим, що соціальна педагогіка / соціальна робота є унікальною серед професій, адже направлена на людину в цілому, таким чином, первинним інструментом є власне фахівець, отож, найперше, ефективний спеціаліст соціальної сфери – це толерантна особистість. Фахівець соціальної сфери зобов'язаний працювати з будь-якою людиною, що втрапила в складні життєві обставини, приймати людину такою, якою вона є, без засудження та демонстрації негативу [1, с. 5]. Власне потреба навчитися керуватися в своєму професійному житті принципом толерантності та актуальність даної тематики і зумовили введення у зміст професійної освіти майбутніх соціальних педагогів дисципліни «Основи формування міжкультурної толерантності», проте ефективність викладання даного курсу залежить від наявності комплексу навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Варто зазначити, що власне тема формування толерантності (в широкому значенні) є сьогодні актуальною серед українських науковців, зокрема, цій темі присвячені дисертаційні роботи Л. Бернадської, О. Волошиної, О. Гривої, О. Зарівної, Е. Койкової, В. Кукушкіна, О. Матієнко, В. Нечерди, Н. Скрипник, Ю. Тодорцевої та ін. Особливості формування міжкультурної толерантності (у лінгвістичному та соціально-педагогічному аспектах) відображені у дисертаційних дослідженнях А. Альошиної, Н. Барбелко, А. Богданової, А. Ладик, М. Маннанової, Г. Пілієвої, Л. Слобожанкіної, Л. Суржикової тощо. Однак, у вищезазначених працях поза увагою залишається проблема формування міжкультурної толерантності у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Завдання статті: охарактеризувати методику викладання курсу «Основи формування міжкультурної толерантності» у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

Спецкурс «Основи формування міжкультурної толерантності» забезпечує фундаментальну підготовку студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». «Основи формування міжкультурної толерантності» – це комплекс знань, поглядів та ідей, спрямованих на розвиток здатності визнавати існування іншої точки зору, багатоманітності культурних відмінностей на основі утвердження своїх позицій, у рамках універсальних прав і свобод, забезпечуючи розвиток критичного мислення, формуючи

толерантні установки. Предметом курсу є теоретичне підґрунтя та практичний інструментарій формування міжкультурної толерантності фахівців соціальної сфери. Дисципліна посиляється на положення і висновки педагогіки, соціальної педагогіки, соціальної роботи, гендерної педагогіки, соціально-просвітницький тренінг, соціально-педагогічного консультування, основи сценарної роботи соціального педагога, вступу до спеціальності, соціології, культурології, політології, психології, соціальної психології та ін.

Метою вивчення курсу «Основи формування міжкультурної толерантності» можна вважати підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів у галузі соціальної сфери завдяки оволодінню теоретико-методичними знаннями педагогіки толерантності та формування пізнавального інтересу до змісту навчального предмету; формування теоретичних уявлень про зміст міжкультурної толерантності як феномена, навичок діагностики та формування міжкультурної толерантності. Мета реалізовується шляхом забезпечення низки взаємопов'язаних завдань, а саме, необхідно: засвоїти систему знань з проблем міжкультурної толерантності, знайомство з основними її концепціями; формувати вміння і навички, необхідні для діагностики толерантності на різних рівнях функціонування; формувати вміння і навички, необхідні для практичного використання тренінгових програм, спрямованих на розвиток міжкультурної толерантності у різних вікових, професійних, етнічних груп; розвиток творчого мислення, уміння аналізувати і оцінювати конфліктні ситуації, грамотно визначати шляхи і способи оптимального вирішення соціальних проблем; сформувати у студентів системний підхід до вивчення соціально-педагогічних явищ та здатність до опанування головних методів і форм соціально-педагогічної діяльності щодо формування міжкультурної толерантності; під час проведення практичних занять сприяти виробленню у студентів навчальних і професійних навичок за допомогою вправ, соціально-педагогічних задач, соціально-педагогічних ситуацій, дилем тощо; формувати у майбутніх соціальних педагогів толерантні установки; формувати досвід організовувати навчальну, корекційну, виховну роботу з клієнтами, основу на принципах толерантності.

Курс «Основи формування міжкультурної толерантності» складається з одного модуля: «Теоретико-методологічні основи формування міжкультурної толерантності» (36 год.) та включає наступні змістові модулі: «Сучасні наукові підходи до вивчення проблеми толерантності, види толерантності та їх взаємозв'язок», «Межі» толерантності», «Культурологічні аспекти толерантності», «Міжкультурна толерантність в системі ціннісних орієнтацій майбутнього соціального педагога», «Критерії, показники та рівні міжкультурної толерантності», «Толерантна установка», «Конфлікти в соціальній сфері», «Технології діагностики толерантності та міжкультурної толерантності як її складової», «Модель формування міжкультурної толерантності як професійно важливої якості соціального педагога», «Соціально-педагогічний тренінг як технологія формування міжкультурної

толерантності». Основними формами організації навчання на цьому етапі є інтерактивні лекції, практичні заняття, тренінг, консультації, позааудиторна діяльність, підготовка рефератів та самостійне вивчення літератури. Методи навчання: розповідь, пояснення, рецензування, проектування, моделювання, інтерактивний театр, форум-театр, тестування, використання діагностичних завдань, складання тематичного тезаурусу, наочність. Засобами контролю успішності оволодіння студентами заданими знаннями й уміннями виступають самостійні роботи, підсумкові модульні роботи, залік.

Типологізація навчальних завдань при побудові навчально-методичного матеріалу з курсу «Основи формування міжкультурної толерантності» зумовлює виконання студентами 3-х рівнів завдань: I рівень – тестові завдання на репродуктивне відтворення базових категорій та понять курсу; II рівень – теоретичні знання на виявлення рівня сформованості методів пізнання студентами змісту навчальної дисципліни; III рівень – практично-орієнтовані завдання на виявлення рівня сформованості професійних компетенцій майбутніх соціальних педагогів [2, с. 107]; на цьому рівні студент повинен вміти застосовувати набуті знання і вміння до розв’язування завдань високого рівня складності на основі нестандартного підходу з обґрунтуванням основних етапів розв’язання.

Наведемо приклади першого рівня завдань, що полягає у відтворенні студентами навчального матеріалу за зразком (алгоритмом), з 4-х варіантів відповідей – правильна лише одна. Приклад тестового завдання:

Процес засвоєння етносом, групою індивідів, особистістю, вихованою в одній культурі, елементів іншої культури, субкультури, картини світу, зокрема прецедентних феноменів (текстів, імен, ситуацій, стереотипів мовного спілкування тощо); нова культура може повністю або частково прийматись або не прийматись:

- а) інкультурація;
- б) акультурація;
- в) культурний стереотип;
- г) маргіналізація.

Теоретичні завдання спрямовані на виявлення сформованості у студентів складних розумових операцій, узагальнення знань. Наприклад: проаналізуйте вплив міжнародного та національного права на формування толерантності; охарактеризуйте компоненти міжкультурної толерантності майбутнього соціального педагога; підберіть та проаналізуйте діагностичний інструментарій дослідження рівня міжкультурної толерантності.

Прикладами практично-орієнтованого типу завдань є наступні: підберіть та апробуйте 2-3 тренінгові вправи на подолання стереотипів; запропонуйте соціально-педагогічну ситуацію, в основі якої міжкультурний конфлікт в школі, напишіть консультативний діалог, опираючись на принципи толерантності; складіть алгоритм дій соціального педагога відносно дитини, до якої було системно застосовано «мову ворожнечі»;

запропонуйте власну технологію формування міжкультурної толерантності майбутніх соціальних педагогів.

Такі структури побудови навчального курсу й організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів дозволяє розвивати творче застосування студентами знань та формувати в них досвід професійної, практичної та науково-дослідницької роботи [2, с. 109].

Проте, курс «Основи формування міжкультурної толерантності» майбутніх соціальних педагогів – це лише одна зі комплексних складових, що забезпечує процес передачі спеціальних знань, формування відповідних умінь, навичок, професійних цінностей і якостей особистості майбутнього спеціаліста поруч із введенням до змісту фахових дисциплін (циклу професійної та практичної підготовки) тем із зазначеної проблематики та поруч із включенням студентів спеціальності у діяльність Центру міжкультурної толерантності Студентської Соціальної Служби для молоді ЖДУ ім. І. Франка тощо.

Перспективними напрямками проблеми дослідження визначаємо експериментальну перевірку ефективності даного курсу та його впровадження у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Список використаних джерел

1. Кривцова Е.В. Толерантность в профессиональной деятельности социальных работников : учеб. пособ. / Е.В. Кривцова. — М.-Берлин : Директ-Медиа, 2015. — 111 с.

2. Павлик Н.П. Навчальний курс “Психолого-педагогічна терапія” / Н.П. Павлик // Актуальні проблеми соціальної сфери : [зб. наук. робіт викладачів і студентів / за ред. Н.П. Павлик]. — Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014. — С. 105—109.

Папуча М.В.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Явище розвитку в психології є «зоною підвищеної уваги», викликає серйозну увагу дослідників і, разом з тим, залишається мало вивченим. Це має своє пояснення, так би мовити, самим предметом – дуже складні і багатозначні процеси, що забезпечують розвиток психіки. Особливо важливо на сучасному етапі (в контексті досягнень синергетики і постнекласичної парадигми) зрозуміти роль самої особистості як складної самоорганізованої системи у власному розвитку. Цей інтерес має далеко не лише теоретичний

характер, оскільки з проблемою саморозвитку людини так чи інакше зустрічається кожен практикуючий психолог.

Свого часу Л.С.Виготський відмітив, що процес розвитку в психології являє собою явище складне, багатоаспектне, неоднозначне, що він – неоднорідний і багатшаровий, і сам потребує ретельного детального вивчення. Повною мірою (і – особливо!) це стосується такого складного явища, як становлення цілісної особистості. Ми маємо намір, зокрема, тут показати, що поняття «особистісний розвиток» (яке все частіше вживається в літературі, але без пояснення, як синонім звичного «розвитку особистості» означає, на наш погляд, зовсім інше явище, і ці два терміни не можна вважати синонімами. З нашої точки зору, особистісний розвиток є явищем поєднаним з підвищеними вимогами до суб'єкта розвитку, значними труднощами, і його акт часто являє собою дійну життєву драму людини. Спочатку треба визначити область, де «працює» дане поняття і одночасно встановити, які ж сутнісні особливості явища, яке воно позначає.

А.С.Арсеньєв пише: «Людина приречена до розвитку, до подолання цієї кінцевості. Тому в процесі такого розвитку відбувається дезінтеграція, порушення цих усталеностей» [1, 143-144]. Цей процес супроводжується гострими внутрішніми конфліктами, запереченням свого емпіричного Я, але в цілому це явище позитивне, оскільки на певному етапі стає можливим нова, вторинна інтеграція. «Особистісний розвиток може бути зрозумілий як реалізація індивідом своєї потенційної універсальності, безкінечності, як становлення Людини в індивіда» [1,143]. Написане повною мірою прожите і пережите автором як людиною і психологом-практиком, і ми можемо стверджувати: так зрозумілий особистісний розвиток є дійсно дуже складним процесом, який кардинально торкається особистості, витримати (здійснити, дійти до кінця) його дано далеко не кожному. Окрім того, життєва практика показує, що цей процес виникає досить рідко. Що ж, загалом, відбувається з людиною? Вона виявляється в ситуації неможливості жити далі (причому, це – буквально). Внутрішні умови – бажання, почуття, переживання – накопичуються і «вимагають» вирішення. Вимагають наполегливо, щогодинно щомиті, ...фруструються і ще більше загострюються не знаходячи виходу. Зовнішні обставини зовсім не пристосовані до того, щоб цей «вихід» відбувся, навпаки, вони тиснуть, вони байдужо-агресивні... В кінці кінців ситуація виявляється незносною. Людина повинна зробити крок і змінитися (особистісний розвиток). Він – виключно свідомий, цей крок, і охоплює всю особистість «зверху до низу», тому особистісний розвиток може бути тільки свідомим і йти тільки зверху, з самих розвинених і інтегрованих складових особистості, починаючи звідси процес дезінтеграції. Як зробити цей крок? Яким він має бути? Першою найважливішою складовою цього процесу, найскладнішою складовою, на якій (вказемо в дужках) більшість людей і зупиняється, є прорив, пробивання до себе, свого дійсного внутрішнього світу, свого Я. Для цього треба розкритися світу, вийти в діалогічну позицію, не боятися світу і себе.

Треба встановити «Я-ТИ» відношення із собою. Це не просто складно й страшно. Це треба уміти робити, і тут може знадобитися професійна допомога. Чому? Слідом за Дж.Б'юдженталем [2], ми вивчали і стверджуємо, що дійсне внутрішнє Я людини найчастіше виявляється ретельно прихованим від неї самої шарами ірраціоналізмів, догм, правил, заборон, переконань, які ніби підставляються людині, і вона приймає їх за свої власні, що насправді, є дуже великою брехнею. «Любити можна тільки людину свого кола», – це ж моє правило, воно в мені з незапам'ятних часів. І ось зараз я люблю людину зовсім чужого, зовсім «іншого кола», і я ж її – таки люблю! Так як же це може бути?» Чи: «Сенс життя може бути тільки в роботі». Це ж – моє, я все життя дотримувався цього свого правила, а тепер я бачу, що – не тільки; я втомлююсь, мені цікавіші інші справи... Що відбувається зі мною?». Це – вузлові пункти. Чи людина переконає себе, що це і правда її кредо, зруйнує кохання, стане емоційно вигорати на роботі. Чи вона зрозуміє – правила чужі, треба йти далі, глибше, до себе. Шукати і слухати своє духовне Я, яке саме моє, не бреше, буде зі мною. Психотерапевти, зокрема Дж.Б'юдженталь [2], А.Ленгле [3], ясно показують, як треба йти до свого дійсного духовного Я, як треба слухати і чути його, однак цей шлях довгий і тернистий, і далеко не кожний здатен самотійно його пройти.

Таким чином, перший етап особистісного розвитку – пошук свого власного Я і слухання його. Це дуже складний момент в житті людини, коли працює переживання. Воно співвідносить інформацію мого духовного Я, внутрішні стани і зовнішні обставини. Переводить це в «своє-живе» (переживає) і знаходить новий смисл життя, на основі чого вибудовується нова структура внутрішнього світу. У поведінці це пов'язано з «кроком», вчинком – своїм, суб'єктивним, особистісним актом, який відбувається чи взагалі не пов'язаний із зовнішніми умовами і з повною інтеграцією присвоєних колись в «умовах цінності» норм і правил, чи (більш високий рівень) з врахуванням і принциповою переробкою їх в акті власної вільної світобудови. Людина вчиняє морально, тобто за законами вселюдськими (добро, краса, істина), а не моральних догматів якоїсь групки... Це і є вторинна інтеграція. При цьому основні «опори» життя – цінності, смисли, провідні мотиви кардинально змінюються на дійсно мої. Вони набувають надзвичайно високого статусу, їх хочеться захищати і відстоювати не дивлячись ні на що. Безумовно, це також складний процес – людина входить в конфлікт із соціальним та із слідами соціалізації «в собі». Саме це побачив свого часу К.-Г.Юнг. Він, зокрема, пише, що «переважна більшість людей обирає не власний шлях, а конвенційний, і внаслідок цього кожний із них розвиває не самого себе, а який-небудь метод, а значить, дещо колективне за рахунок власної цілісності» [5, 73]. І далі: «Насправді акція особистісного розвитку – це, на погляд стороннього, непопулярна справа, малоприємне ухилення від прямого шляху, що нагадує неприродні дії схимника» [5, 73]. І однак, люди, дійсно, «приречені» і потенційно здатні (усі, без винятку) на такий розвиток, і

штовхає їх до цього, вважає Юнг, те ірраціональне, що він називає «ПРИЗНАЧЕННЯМ» [5, 74]. Саме завдяки такому розвитку люди змінюють і створюють соціум і культуру, забезпечуючи прогрес суспільства (бо не стільки соціум створює особистість, скільки, навпаки, особистість – соціум). У роботі «Человек и мир» С.Л.Рубінштейн чітко проводить цю думку: «Внутрішні відношення є основою, сутністю і субстанцією зовнішніх відношень» [4, 308]. «При цьому, строго кажучи, внутрішні умови виступають як причини..., а зовнішні причини як умови, як обставини» [4, 310]. К.-Г.Юнг опосередковано вказує на одну важливу, на наш погляд, деталь: особистісний розвиток відбувається тільки тоді, коли людина – одна. Однак, їй в цьому акті дуже часто необхідна уміла кваліфікована професійна допомога і підтримка. Адже акт особистісного розвитку проходить в гострих (неможливих!) життєвих умовах, і людині так легко помилитися, зупинитися, розчаруватися... Нам відомий унікальний випадок, коли людина виросла і живе в жорстоких «умовах цінності», але – рефлексує, страждає від цього і дуже легко, одразу, уміє «проходити» до свого всезагального духовного Я в звичайних умовах.

Особистісний розвиток – акт складний, затратний, іноді може відбуватися всього один раз у житті, а іноді і зовсім не відбуватися, хоча у більшості людей, нам здається, протягом життя відбувається декілька таких актів. І людина має бути готовою до нього, вона має хотіти його, якщо вона – людина.

Список використаних джерел

1. Арсеньев А.С. Размышление о работе С.Л.Рубинштейна «Человек и мир» / А.С. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130-160.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – М.: Корвет, 2008. – 309 с.
3. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2006. – 156 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
5. Юнг К.-Г. Становление личности / К.-Г. Юнг // Психология личности / Под ред. В.Усманова. – СПб.: Питер, 2005. – С. 65-80.

Перепелюк Т.Д.
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Глибоке реформування вищої освіти, викликане соціально-економічними та державно-політичними перетвореннями, постійне зростання обсягу інформації, збільшення кількості дисциплін, що вивчаються при стабільних термінах навчання у зво (заклад вищої освіти), поставили перед системою професійної підготовки фахівців ряд серйозних проблем.

Ключовими з них є перехід підготовки студентів на якісно новий рівень, що відповідає сучасним вимогам, з урахуванням багаторівневої структури вищої освіти, в суворій відповідності з нормативними актами; підвищення фундаментальності освіти, її гуманізація і гуманітаризація в поєднанні з посиленням практичної спрямованості; інтенсифікація освітнього процесу за рахунок оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних (інноваційних) форм, методів і засобів навчання, чіткої постановки дидактичних завдань і їх реалізації відповідно до цілей і змісту навчання; інформатизація освіти, заснована на творчому впровадженні сучасних інформаційних технологій навчання (ІТН). Остання з названих проблем у даний час є однією з найбільш актуальних.

Процес інформатизації освіти, підтримуючи інтеграційні тенденції пізнання закономірностей розвитку предметних галузей і навколишнього середовища, актуалізує розробку підходів до використання потенціалу ІТН для розвитку особистості студентів, підвищення рівня креативності їх мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку рішення як навчальних, так і практичних завдань, прогнозувати результати реалізації прийнятих рішень на основі моделювання досліджуваних об'єктів, явищ, процесів, взаємозв'язків між ними[1]. Однією з умов впровадження ІТН в широку вузівську практику є підготовленість викладачів і студентів до їх використання, і це зумовлює актуальність їх підготовки, висуває підвищені вимоги до змісту освіти.

Аналіз показує, що застосування ІТН вже сьогодні істотно змінює роль і функції педагога і студентів, значно впливає на всі компоненти процесу навчання: змінюється сам характер, місце і методи спільної діяльності педагогів і студентів; співвідношення дидактичних функцій, що реалізуються в системі «педагог – ІТН – студент»; ускладнюються програми і методики викладання різних дисциплін; видозмінюються методи та форми проведення навчальних занять. Інакше кажучи, впровадження в навчальний процес ІТН

неминуче тягне за собою істотні зміни в структурі всієї педагогічної системи зов. Причому, схема «людина-комп'ютер» здатна запропонувати принципово новий підхід до вирішення завдань навчального процесу, відмінний від традиційного.

У сучасних умовах можна виділити наступні тенденції: педагог все більше звільняється від деяких дидактичних функцій, в тому числі контролюючих, залишаючи за собою творчі; значно змінюється його роль і розширюються можливості по управлінню пізнавальною діяльністю студентів; змінюються якісні характеристики навчально-професійної діяльності, відбувається передача комп'ютером все нових дидактичних функцій (представлення навчальної інформації, демонстрація процесів і явищ); підвищуються вимоги до комп'ютерної підготовки педагога. На думку С.І. Архангельського «змінюється сам характер викладацької праці, він стає консультативно-творчим».

Новизна явища, до якого належить інформатизація навчального процесу, додаткові навантаження на викладача, пов'язані з придбанням нових, незвичайних знань, умінь і методичних навичок, відсутність належної якості сучасної комп'ютерної техніки, зростання витрат часу на підготовку до занять мимоволі формують у окремих викладачів певні упередження, своєрідний психологічний бар'єр у свідомості, стримуючий позитивну мотивацію до оволодіння ІТН.

Найважливішою умовою ефективності професійної діяльності викладача в цих умовах стає комп'ютерна культура. Це означає, що викладач, який використовує в навчальному процесі ЕОМ, повинен: знати можливості комп'ютера у своїй предметній галузі і володіти навичками роботи в умовах використання ІТН, вміти керувати роботою студентів в дисплейній аудиторії, вміти підбирати і відповідним чином компонувати навчальний матеріал, виходячи з цілей навчання створювати проблемні ситуації на заняттях, писати власні або у співпраці з програмістами навчальні програми, вміти розумно поєднувати використання ІТН з іншими видами навчальної діяльності[2].

Здійснення комп'ютерної підготовки викладачів результативно тільки в тому випадку, якщо формування комп'ютерної культури розглядати як важливий складовий елемент педагогічної майстерності. Вона набуває чітко виражену професійно забарвлену цільову установку, мотиви стають суспільно значимими, більш стійкими. Неодмінною умовою застосування ІТН є зацікавленість педагога в її використанні. Це означає, що викладач повинен побачити, що дана технологія допомагає йому вирішувати педагогічні завдання у ході навчально-професійної діяльності студентів більш ефективно.

Список використаних джерел

1. Абадашев Б.В. Використовування об'єктної методики комп'ютерного конструювання в навчанні майбутніх інженерів / Абадашев Б. В.– Видання 1989. – 217 с.

2. Шестопалюк О.В. Мультимедійні технології в навчальному процесі / Шестопалюк О.В. / Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді. – Вінниця, 2004. – Вип. 10. – С. 3-7.

Петрученко М.В.

аспірантка

*кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У роботі проаналізовано поняття емоційного інтелекту згідно з теоретичними підходами та філософськими напрямками, такими як: матеріалізм, раціоналізм, емпіризм, гуманістичний, особистісний, суб'єктний, діяльнісний та біхевіористичний підходи.

Емоційний інтелект — це явище, яке допомагає людині будувати кар'єру, утримувати соціальні зв'язки та розвивати їх, створювати сім'ї та зберігати їх. Він є невід'ємною складовою нашого життя, завдяки якій ми досягаємо успіху, вчимося розуміти себе, свої емоції та інших [2].

Філософські напрямки вказують на важливість емоцій у житті та їх зв'язок із мисленням, в їх межах здійснено дослідження, які становлять фундамент для розуміння поняття емоційного інтелекту. Роздуми вчених про відчуття людини, її мислення, свідчать про зародження теорії про емоційний інтелект, але ці явища ще не є досить між собою пов'язані [1].

У межах біхевіористичного підходу, поняття соціальний інтелект зводиться до здатності людини розуміти інших людей у процесі міжособистісних стосунків та спілкування. Саме з поняття соціального інтелекту й виросло поняття емоційного інтелекту. Ця теорія зосереджена на міжособистісному спілкуванні, стосунках з іншими.

Емоційний інтелект, з точки зору гуманістичного підходу — сукупність здібностей, компетентностей, знань, що сприятимуть успіху у житті людини, дають змогу зрозуміти, що відчуваєш ти й, можливо, змінити це, розуміти, що відчувають інші, як боротися з емоціями, що заважають, і прийти до самоактуалізації, до розкриття потенціалу. Для самоактуалізації є важливим емоційний інтелект, але не варто виключати й інші чинники, наприклад, почуття безпеки, фізіологічні потреби людини та інше [3].

У межах діяльнісного підходу розглядали афект як емоційний стан людини, пов'язаний із мисленнєвим процесом. Емоції направляють мислення та думки, якщо мислення об'єднувати з афектом, емоціями, людина може трактувати причини самого мислення, чому саме так подумала й зробила.

У межах суб'єктного підходу емоційний інтелект — це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій і емоцій оточуючих. Емоційний інтелект включає в себе 4 складові: точність оцінки і вираження емоцій, використання емоцій в розумовій діяльності, розуміння емоцій, управління емоціями.

Визначення поняття «емоційний інтелект» існує у двох формах: міжособистісній і внутрішньоособистісній. Під міжособистісним емоційним інтелектом розглядається здатність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки та ставлення до роботи, обирати шляхи ефективної співпраці з оточуючими. Під внутрішньоособистісним емоційним інтелектом розуміється властивість людини, спрямована на себе – здатність формувати точну, адекватну модель власного «Я» та використовувати її для ефективної життєдіяльності.

З точки зору системного підходу, емоційний інтелект — це системний прояв когнітивних та емоційних здібностей з ціллю обробки різних видів інформації різними способами в різних формах поведінки та діяльності. Виділено три компоненти емоційного інтелекту: інтелект індивіда, інтелект суб'єкта діяльності та інтелект особистості [4].

Емоційний інтелект — це система емоційних, когнітивних, комунікаційних та регуляторних здібностей особистості, яка допомагає людині будувати кар'єру, утримувати соціальні зв'язки та розвивати їх, створювати сім'ї та зберігати їх. Він є невід'ємною складовою нашого життя, завдяки якій ми досягаємо успіху, вчимося розуміти себе, свої емоції та емоції інших.

Список використаних джерел

1. Аристотель, О душе, Перевод П.С.Попова, исправленный и дополненный М.И.Иткиным с примечаниями А.В.Сагадеева. В кн.: Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т.1, с.371-448 М.: "Мысль", 1976
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман – ВКТ, 2009 год. – 160 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://likebook.ru/books/download/185850>
3. Maslow A. H. (1956). A philosophy of psychology. In J. Fairchild (Ed.). Personal problems and psychological frontiers. New York: Sheridan House p.227
4. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека М.: Издательство «Аспект Пресс», 2007 г. — 328 с. 19. Шадриков В. Д. К понятию эмоционального интеллекта // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 9–10 октября 2007 г. / Под ред. Ю. П. Поваренкова — Ярославль: Канцлер, 2007. с.18

Пирог Г.В.
кандидат філософських наук,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології,
Ворожєєва В.В.
магістрантка,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Формування толерантної поведінки, віротерпимості, миролюбності, запобігання різних видів екстремізму мають особливу актуальність у сучасному суспільстві. Толерантність є невід'ємною складовою соціальних відносин, з нею пов'язані повага до іншої людини, її поглядів, цінностей, поведінки. Толерантність передбачає усвідомлення можливостей спільного життя людей, які мають між собою значні відмінності, та здатність мати права і свободи, не порушуючи права і свободу інших.

Толерантність являється предметом дослідження у різних наукових напрямках, зокрема, у філософському, соціологічному, історичному, педагогічному та психологічному. У психологічній літературі дослідження присвячувались національній, релігійній й расовій нетерпимості (Г.Айзенк, Т.Адорно, М.Боуен); особливостям міжетнічної толерантності (Н.М.Лебедеєва, В.М.Павленко, М.І.Пірен, Т.А.Устименко); характеристикам толерантної та інтолерантної особистості (Г.Олпорт, С.К.Бондирєва, Д.В.Колесов); місцю толерантності в процесі існування особистісної цілісності (О.Г.Асмолов, Є.Ф.Казаков, В.О.Тишков); рисам комунікативної толерантності (В.В.Бойко), прикладним аспектам формування толерантної свідомості (О.О.Савченко).

Одним із перших психологічне трактування толерантності надав Г. Олпорт. Він, спираючись на дослідження Т. Адорно та інших психологів, виділив цілий ряд істотно значущих для толерантної особистості характеристик: орієнтація на себе, потреба в визначеності, менша прихильність до порядку, здатність до емпатії, перевагу свободи й демократії, усвідомлення себе і критичність до себе, відповідальність, захищеність, почуття гумору [4].

Науковці розрізняють політичну, міжнаціональну, расову, гендерну, вікову, фізіологічну, сексуально-орієнтаційну, освітню, географічну, міжкласову, маргінальну та релігійну толерантність [2]. Релігійна толерантність розуміється як ставлення до догматів різних конфесій, релігійності, особливостям літургії з боку віруючих та невіруючих, представників різних конфесійних груп.

Релігійну толерантність визначають як «терпиме ставлення adeptів однієї релігійно-конфесійної спільноти до adeptів інших релігійно-

конфесійних спільнот. Кожен слідує своїм релігійним переконанням і визнає аналогічне право інших» [1].

Прояви релігійної толерантності поділяються в залежності від об'єкта ставлення:

- толерантність у ставленні до іновірців (християнин – мусульманин, мусульманин – буддист, християнин – буддист тощо);
- толерантність у ставленні до представників інших конфесій (католик – протестант, протестант – адепт православної церкви, суніт – шиїт тощо);
- толерантність до сектантських рухів і сектантських рухів один до одного;
- толерантність між віруючими в Бога і невіруючими (віруючий – атеїст) [3].

З психологічної точки зору, релігійна толерантність розуміється як комплекс установок по відношенню до інших релігійних груп. Розглядаючи релігійну толерантність як комплекс установок, можна виділити її наступні компоненти:

- когнітивний – уявлення про інші релігійні групи, про їх культуру та міжетнічні відносини; знання про феномен толерантності, права людей незалежно від релігійної приналежності;
- емоційний – відношення до інших релігійних груп;
- поведінковий – конкретні акти толерантного або інтолерантного реагування, яке проявляється у спілкуванні.

Релігійна толерантність обумовлена структурою цінностей на особистісному та суспільному рівнях. На соціальному рівні функціонування релігійних цінностей пов'язано з взаємною обумовленістю цінностей і суспільних процесів [5]. У зв'язку з тим, що в основі характерної для сучасного суспільства секуляризації лежить утрата загальності й абсолютності релігійного впливу, релігійні цінності можуть виконувати як функцію інтеграції, так і дезинтеграції. Секуляризація, як зниження ролі релігії у суспільному житті, сприяє підвищенню рівня релігійної толерантності, зменшенню ворожнечі і зіткнень на ґрунті релігійних відмінностей.

Ціннісний компонент складає підґрунтя механізмів забезпечення релігійної толерантності. Позитивні механізми передбачають знання, прийняття та повагу щодо релігійно-конфесійних ідей і цінностей іновірців. Вони пов'язані з впровадженням та забезпеченням в суспільстві релігійної толерантності шляхом взаємного пізнання різних релігійно-конфесійних груп, взаємного прийняття і взаємоповаги до різних систем цінностей. Негативні механізми передбачають байдужість до релігійно-конфесійних поглядів і цінностей іновірців, в результаті чого забезпечується відсутність ворожнечі і зіткнень на релігійному ґрунті [1]. Проте, релігійна терпимість, що заснована на байдужості, часто обумовлена незнанням і рано чи пізно може призвести до проявів нетерпимості.

Таким чином, релігійна толерантність – це багатоаспектне явище, що має загальні психологічні риси з іншими видами толерантності. Вона відображає прийняття «інших», що мають приналежність до якоїсь релігійної групи, і виступає як комплекс установок по відношенню до них. У суспільстві релігійна толерантність забезпечує стабільність і співіснування різних релігійно-конфесійних груп.

Список використаних джерел

1. Абуов А. П. Межконфессиональный диалог как основа социального согласия [Электронный ресурс] / А. П. Абуов – Режим доступа: <http://www.embkaztm.org/article/142>
2. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – Вып. 3-4. – Режим доступа: <http://www/tolerance.ru/p-mag-last.shtml>
3. Мчедлов А. П. Религиозная толерантность [Электронный ресурс] / А. П. Мчедлов — Режим доступа: http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2070
4. Олпорт Г. Толерантная личность / Г. Олпорт // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2 (6). – С. 155-159.
5. Пирог Г. Соціальні аспекти функціонування релігійних цінностей / Г. Пирог // Українське релігієзнавство : Бюлетень Української Асоціації релігієзнавців і Відділення релігієзнавства Інституту філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України. – Київ, 2003. – Вип. 26. – С. 30-37.

Пирог Г.В.

кандидат філософських наук,

доцент кафедри теоретичної та практичної психології,

Коробко Д.С.

магістрантка,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ СТАРШОКЛАСНИКІВ УСТАНОВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

Перед старшокласниками, які виховуються в установах інтернатного типу, постає нелегке завдання професійного самовизначення. Теоретичний аналіз особливостей професійного самовизначення старшокласників, які знаходяться у складних життєвих обставинах, показав, що вони мають більше проблем у цій сфері, ніж старшокласники загальноосвітніх шкіл [2].

У даній публікації розглядаються особливості професійного вибору старшокласників, які виховуються в установах інтернатного типу. Емпіричне дослідження проводилось серед старшокласників загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів в Житомирській області протягом 2017 навчального

року. Вибірку склали 19 учнів 10-11-х класів від 15 до 17 років, серед них 10 хлопців і 9 дівчат.

Для дослідження психологічних особливостей професійного самовизначення старшокласників установ інтернатного типу було підібрано комплекс методик: анкета «Мої життєві та професійні плани», «Орієнтація» (І.Л. Соломін), «Професійна готовність» (А.П. Чернявська), опитувальник виявлення мотивів професійного вибору (Я.С. Сунцова) [1].

Результати вивчення професійних перспектив старшокласниками СЖО за анкетною «Мої життєві та професійні плани» показали, що тільки 16% юнаків СЖО остаточно зробили свій професійний вибір, 53% мають сумніви щодо свого професійного вибору, 21% ще не здійснили або не визначились із своїм професійним майбутнім, 32% досліджуваних старшокласників вказали на конкретне місце роботи, решта учнів планують продовжувати навчання в коледжі або технікумі (21%) та університеті (10%), 37% ще не визначились, що конкретно будуть робити після закінчення 11 класу. При цьому тільки 5% опитуваних юнаків зі школи-інтернат бачать конкретні шляхи досягнення поставлених цілей щодо їх професійного майбутнього. Досліджувані найчастіше обирають спортивний та технологічний предметні профілі, найрідше – філологічний профіль.

Переважна частина старшокласників СЖО зазначили, що не мають особистого професійного плану (74%). Проте, більшість юнаків з даної вибірки бачать себе успішними та перспективними працівниками в обраній трудовій діяльності через певний час (53%).

Результати анкетування показали, що найбільший вплив на процес професійного самовизначення досліджуваних старшокласників мають рекомендації психолога, соціального педагога, вчителів навчального закладу (47%) та поради друзів (37%), найменший вплив здійснюють батьки або родичі (10%). На думку юнаків з інтернатної установи, найкраще допоможуть зробити професійний вибір знання про зміст різних професій та видів трудової діяльності.

За даними дослідження професійних схильностей та здібностей за методикою «Орієнтація», більшість досліджуваних схильні до професій типу «людина-техніка», пов'язаних із взаємодією із технічними об'єктами. Типам професій «людина-природа», «людина-людина» та «людина-мистецтво» віддають перевагу менше юнаків. Найменш привабливими є професії типу «людина-інформація».

Результати самооцінювання професійних здібностей свідчать, що старшокласники школи-інтернату найвище оцінюють свої здібності до професій типу «людина-людина», пов'язаних із взаємодією з людьми; трохи нижче оцінюють свої професійні здібності в сферах професій «людина-природа», «людина-техніка». Найнижче оцінили свої професійні здібності в професіях «людина-інформація» та «людина-мистецтво». Слід зазначити, що тільки у 42% старшокласників співпадають професійні схильності та самооцінка професійних здібностей.

Результати дослідження також показали, що для досліджуваних характерне переважання професійних схильностей і професійних здібностей до праці виконавчого характеру над творчим.

Результати діагностики за методикою «Професійна готовність» (А.П. Чернявська) показали, що всі показники професійної готовності у досліджуваних старшокласників мають низькі значення. Найнижчі середні значення у вибірці мають такі складові професійної готовності, як «інформованість» та «вміння планувати». У 95% опитуваних показники «автономність», «вміння приймати рішення», «вміння планувати» мають низький рівень.

Найвищий показник професійної готовності у даній вибірці – «емоційне ставлення», у 15% старшокласників він має середній рівень сформованості. Тільки один старшокласник з досліджуваних має середній показник психологічної готовності до вибору професії за всіма критеріями.

Вивчення сценаріїв професійного вибору за опитувальником виявлення мотивів професійного вибору [1] показало, що основним для даної вибірки є «соціально-інфраструктурний» вибір, що відбувається під впливом специфіки соціально-економічного розвитку регіону та залежить від доступних навчальних закладів, вільних місць на підприємствах. Також для досліджуваних характерні професійні вибори:

- «предметний» – під впливом підвищеного особистісного інтересу до конкретного навчального предмета;
- «антипрофесія» (антисоціальний вибір професії) – на нього впливає нездатність особистості до самореалізації в соціально корисній діяльності;
- вільний вибір – самостійне рішення щодо професійного самовизначення з урахуванням негативних і позитивних факторів професійного вибору.

Слід зазначити, що для багатьох старшокласників характерні:

- «стадний» мотив – вибір майбутньої професії під впливом референтної особи або групи, відповідність вибору бажанням або вимогам оточуючих;
- «компенсаторний» вибір, пов'язаний з прагненням до змін в характері, поведінці, особистості завдяки конкретній професійній діяльності;
- «ситуаційно-прагматичний» вибір – обумовлений не рівнем мотивації, особистісними інтересами та схильностями, а рейтингом професії на ринку праці.

Низьке значення у досліджуваних старшокласників має «консультаційний вибір», що свідчить про мінімальний вплив психолога та педагогів на професійне самовизначення учнів школи-інтернату. Телевізійний та книжковий фактори також мають низькі значення.

У двох досліджуваних юнаків було виявлено мотиви «батьківського заповіту», що означає – вибір майбутньої професії відбувається під впливом психологічної травми, викликаною втратою близьких, і наявним почуттям боргу перед ними. Такі мотиви, як «династичний вибір» та «батьківський

сценарій», не отримали жодного вибору юнаками з інтернатної установи, тобто вибір майбутньої професійної діяльності не нав'язаний батьками і не пов'язаний з продовженням професійних сімейних традицій.

Таким чином, дослідження показало, що більшість досліджуваних старшокласників школи-інтернату не мають професійних планів після закінчення навчання, ще не створили свій план майбутнього професійного шляху. Готовність до свідомого вибору професії низька, у більшості вона як цілісне психологічне явище не сформована. При мінімальному впливі родичів та педагогів на вибір майбутньої професії найбільш значущим фактором є особливості соціально-економічного розвитку регіону, доступність навчальних закладів, вільні місця на підприємствах. За таких умов уявляється доцільним використання корекційно-розвивальної програми для підвищення рівня психологічної готовності до професійного самовизначення учнів установ інтернатного типу.

Список використаних джерел

1. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. Часть 2. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2011. - 142 с.
2. Пирог Г. В., Коробко Д. С. Теоретичний аналіз особливостей професійного самовизначення старшокласників, які знаходяться у складних життєвих обставинах // «Прикладні аспекти психології особистісного зростання» : II збірник наукових праць – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. – С. 28-32.

Портницька Н.Ф.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ВІКОВА ДИНАМІКА НАСЛІДУВАННЯ ТА ТВОРЧОСТІ У ПРОДУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Початковим етапом розвитку творчості закономірно вважається дошкільний вік. Протягом цього періоду відбувається розширення спектру умінь та навичок дітей, засвоєних через наслідування (В.О.Просецький, Є.В. Субботський) [5; 6], з одного боку, та розвиток уяви і фантазії як передумов креативності (В.В.Давидов, В.М.Дружинін), з іншого. Таким чином, одним із механізмів розвитку творчості дошкільників є наслідування зразків творчої діяльності (Н.В.Хазратова) [1; 2]. Значна увага звертається на проблеми розвитку творчих здібностей через систему спеціально організованих занять (В.У.Кузьменко, Н.І.Череповська) [3;7]. Однак, виникає питання: який із періодів дошкільного віку є початковим для виникнення творчих дій? З метою вивчення вікових особливостей структури та функцій

наслідування у продуктивній діяльності дошкільників, що сприяють виникненню творчості, було організовано низку експериментальних досліджень [4]. Дослідження проводились із дошкільниками молодшої, середньої та старшої груп ДНЗ.

Вікова динаміка наслідування у продуктивній творчій діяльності відображає поетапний розвиток критичності у ставленні до зразків діяльності. Виявлені закономірності стосуються:

- критичності дошкільників до демонстрованих зразків діяльності та відмови від нав'язуваних способів виконання діяльності;
- вибіркості наслідування як диференційованого ставлення до дій дорослого та ровесників;
- ресурсів взаємонаслідування творчих дій;
- рефлексії власних умінь та шляхів їх отримання.

За результатами досліджень виявлено, що досліджувані молодшого та середнього дошкільного віку не здатні проявляти критичність у ставленні до зразків діяльності. Діти в точності відтворюють всі дії дорослого, в т. ч. й помилкові (напр., під час ліплення їжака досліджувані додавали «заячі вуха», наслідуючи «помилкові» дії дорослого). В більшості випадків наслідування існує заради самого процесу наслідування, а не як засіб досягнення успіху у діяльності.

Досліджувані середнього дошкільного віку виявили здатність повністю відмовлятися від виконання одноманітної діяльності.

Старші дошкільники, здатні до критичної оцінки дій оточуючих (дорослих і ровесників), демонстрували дві протилежні тенденції: пасивна відмова від наслідування помилкових дій на початку дослідження і відкрита демонстрація власної творчості наприкінці. Пасивна відмова від наслідування помилкових дій, очевидно, є реакцією на внутрішній конфлікт уявлень дітей про еталонність дій дорослого (тому відмова від виконання завдання дорослого сприймається як порушення соціальних норм), з одного боку, та усвідомлення неправильного виконання ним дій, з іншого. Водночас розвиток критичності та вибіркості у груповій взаємодії веде до формування уявлення про можливість відстоювання власної діяльності (діти пропонували дорослому робити або правильно або абсолютно інший виріб). Одним із поширених способів вирішення цього конфлікту стала реакція дітей, за якої вони виконували діяльність правильно і «не бачили» помилок дорослого або «забували» їх відтворити.

Характерною є динаміка змісту наслідування: від повного покрокового копіювання дій дорослого молодшими дошкільниками через точне поетапне наслідування середніми дошкільниками до вибіркового відтворення правильних дій старшими. При цьому молодші та середні дошкільники в умовах наслідування не використовують раніше набутого досвіду.

Згідно результатів теоретичного аналізу, вибіркості наслідування у складних видах діяльності формується значно пізніше, порівняно із простими предметними діями [6]. Це пов'язано зі складністю продуктивної діяльності,

де велика кількість операцій перешкоджає прогнозуванню дошкільниками кінцевого результату. Справжні форми критичності по відношенню до зразків діяльності спостерігаються у старшому дошкільному віці, що спричинюється формуванням усвідомлення як новоутворення цього вікового періоду.

Зародження вибіркості наслідування у середньому дошкільному віці виявлялося на рівні емоційних проявів (здивування, обурення) відносно «помилкових» дій дорослого та відмові їх наслідування, які спостерігалися лише після додаткових запитань щодо правильності дій дорослого. Механізмом виникнення критичності та вибіркості наслідування ми вважаємо набуття дошкільниками досвіду продуктивної творчої діяльності в умовах групової взаємодії. Приклад критичного ставлення до дій дорослого хоча б однією дитиною викликав наступну відмову від наслідування більшістю досліджуваних.

Віковими особливостями переходу від наслідування до творчості у продуктивній діяльності є підвищення впливу соціальних чинників на прояви наслідування та творчості старших дошкільників, а також розширення спектру засобів задоволення потреби у визнанні. Молодші та середні дошкільники більшою мірою орієнтуються на схвалення дорослого, ігноруючи реакцію ровесників. Для старших вирішальним у переході від наслідування до творчості виявився приклад найпростіших творчих дій ровесниками (випадкові інвенції, включені у діяльність). Приклад ровесників у 70% випадків виявився рушійною силою до наслідування цих творчих дій спочатку і переходу до власної творчості згодом. Спонтанні прояви взаємонаслідування творчих дій використовувалися старшими дошкільниками як засіб отримання нових умінь творчої діяльності. На відміну від молодших дітей, для старших дошкільників взаємонаслідування виступало одним із основних шляхів переорієнтації від наслідування дій дорослого до творчих дій. Зміст взаємного наслідування визначався відтворенням окремих доступних прийомів виконання діяльності (розігрівання пластиліну), виробів в цілому (дерево, метелик) та пропозицій щодо реалізації творчих ідей (одні досліджувані висловлювали ідеї, а інші їх реалізовували). Діти набагато швидше відтворюють дії, технологічно близькі до їх власного рівня діяльності. Таким чином, наслідування дошкільниками творчих дій ровесників є одним із показників інвенційно-творчого наслідування як прояву творчої спрямованості.

Характерною для творчих дій середніх та старших дошкільників є обмеженість операціонального досвіду, яка перешкождала створенню нових продуктів різного змісту (для молодших дошкільників ця особливість не описана, оскільки не було виявлено випадків прийняття випадкових інвенцій і включення їх у діяльність). Стереотипність (однотипність) творчих продуктів виявляється у тенденції до тиражування творчих продуктів (термін В.Є. Субботського. – Н. П.) або окремих їх елементів протягом кількох занять. Творчий виріб, вперше виготовлений шляхом усвідомлення інвенції,

закріплюється та в подальшому не зазнає змін. Стереотипність творчих продуктів зумовлена віковою недостатністю уяви та обмеженістю операціонального досвіду дошкільників. Різні за змістом продукти отримують стандартне декорування (півник та квітка прикрашаються однаковими кольоровими смугами). Виснажуваність процесів уяви спостерігаються у нездатності досліджуваних вийти за межі актуального досвіду і спричиняють застрягання на стереотипних виробках або повну відмову від діяльності.

Одним із показників прояву рефлексії наслідування і творчих дій є динаміка усвідомлення дошкільниками причин, що перешкоджають успішному виготовленню нових продуктів. Діти середнього дошкільного віку не можуть пояснити причини однотипності виробів. Частина старших дошкільників як причини однотипності продуктів вказує недостатність операціонального досвіду («не вмію ліпити вушка» (собачки)), відсутність способів виконання дій («покажіть, як ліпити»). Зважаючи на зазначене, можна передбачити, що усвідомлення наслідування як засобу формування операціонального досвіду, яке виникає у продуктивній діяльності, є одним із механізмів розвитку творчих здібностей старших дошкільників.

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, загальними тенденціями розвитку наслідування у продуктивній творчій діяльності дошкільників є розвиток усвідомлюваності наслідування як основи для формування критичності та вибіркової у ставленні до зразків діяльності, а також ускладнення форм наслідування (збільшення точності відтворення, зростання темпів оволодіння діяльністю шляхом наслідування, підвищення складності дій, які можуть бути відтворені). Паралельно спостерігається підвищення ролі соціальної регуляції у діяльності старших дошкільників. Результатом такого розвитку є інвенційно-творче наслідування як початковий етап творчості у дошкільному віці.

Список використаних джерел:

1. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 22-33.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
3. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років : монографія / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
4. Портницька Н.Ф. Експериментальне дослідження особливостей наслідування в процесі продуктивної творчої діяльності дошкільників // Педагогіка та психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2005. – №6. – С. 156- 163.
5. Просецкий В.А. Психология подражания: Автореф. дисс. ... доктора психол. наук. 19.00.01. – М., 1974. – 54 с.

6. Субботский Е.В. Подражание и независимое поведение дошкольников // Популярная психология для родителей / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1988. – С. 105-110.

7. Череповська Н.І. Виявлення та стимуляція розвитку творчого потенціалу дітей // Обдарована дитина. – 2006. - №1. – С. 18-21.

Пустовий С.А.

аспірант

кафедри педагогіки та психології

Університету сучасних знань (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ МАЛЮНОК ЯК ДІАГНОСТИЧНИЙ ЗАСІБ ВИМІРЮВАННЯ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Актуальність дослідження зумовлена нестачею емпіричних методик, придатних для дослідження професійної свідомості, зокрема, картини/ образу професії. Картина світу професії – складна, диференційована множина індивідуальних уявлень, що у формі окремих професійних образів акумулює історично-культурний досвід та співвідносна з актуальним рівнем розвитку конкретного суспільства та особистості. Картина світу професії є системою індивідуальних уявлень щодо професійної діяльності людей, яка продукується в образах професій [1].

Нами було запропоновано проєктивну малюнкової методику «Світ філології», яка дозволяє досліджувати внутрішню картину світу людини – систему його уявлень про себе, про світ своєї професії та своє місце в ньому. Методика дозволяє досліджувати внутрішню картину світу людини – систему його уявлень про себе, про світ своєї професії та своє місце в ньому. Основною метою використання даного інструментарію було опредмечення, схематизація предмета дослідження для полегшення роботи з ним. Окрім того було цікаво визначити, чи включають досліджувані себе у світ професії як суб'єкта вибору або майбутнього фахівця.

Метою нашого дослідження стала апробація авторської проєктивної малюнкової методики «Світ філології».

Завдання дослідження полягало в тому, щоб:

1. зробити порівняння структури малюнків на тему: «Світ філології», отриманих від майбутніх філологів, зі структурою малюнків «Картина світу» малюнкової методики Є. С.Романової, О. Ф. Потьомкіної.

2. зробити висновок про динаміку професійної картини світу майбутніх філологів протягом професійної підготовки.

Вибірку склали 23 студенти першого і 23 студенти четвертого курсів Університету сучасних знань та Відкритого міжнародного університету розвитку людини Україна (м. Київ). Досліджуваним надавалася коротка інструкція – намалювати картину філологічного світу, тобто світу у

філологічному вимірі, яким вони його собі уявляють. Для цього студентам було надано аркуші білого паперу та кольорові олівці.

З метою валідації методики було проведено порівняння структури малюнків, отриманих в ході її апробації, зі структурою малюнків за методикою «Картина світу» Є. С.Романової, О. Ф. Потьомкіної. Малюнки було проаналізовано за такою схемою: визначення провідного емоційного забарвлення малюнку з метою аналізу основного типу світосприйняття; виділення, класифікація та аналіз основних об'єктів малюнку; визначення домінантної теми малюнку, під якою розуміється контекст зображення об'єктів або сюжет.

Порівняльний аналіз масиву проєктивних малюнків майбутніх філологів, студентів першого та четвертого років навчання, дозволив зробити висновок про характер і динаміку їх професійної картини світу протягом навчання у ВНЗ.

Констатовано, що більша частина респондентів обох груп репрезентують світ філології через безпосереднє відображення життя та оточуючого світу, використовуючи для цього об'єкти безпосереднього довкілля. Було визначено провідне емоційне забарвлення малюнку з метою аналізу основного типу світосприйняття. Виділено такі рубрики для класифікації об'єктів зображення: природа, місто, людина/люди, індустриальні об'єкти (техніка, заводи тощо), планета/країни, матеріальні об'єкти/цінності, амбівалентність світу, люди на фоні природи, соціальні проблеми, місто, влада, гроші, політичні проблеми, позитивні емоції/стосунки, самотність, люди на фоні міста, інше («смайли», кольори тощо).

Професійна картина світу студентів-майбутніх філологів демонструє динаміку в бік зменшення прояву критерію абстрактності та збільшення за критеріями пейзажності та опосередкованості. Зображення першокурсників більш схематичні, а четверокурсників частіше метафоричні, що свідчить про глибшу осмисленість світу професії. Серед останніх частіше спостерігаються зображення типу «пейзажних», природовідповідних. Незначна кількість респондентів обох груп пояснює світ філології через планетарну символіку.

При аналізі емпіричних даних була виявлена тенденція: змістова структура малюнкової методики «Світ філології» ідентична зі структурою малюнків «Картина світу» методики Є. С.Романової, О. Ф. Потьомкіної.

Список використаних джерел

1. Горбунова В. В. Структура психосемантичного дослідження / В. В. Горбунова // Соціальна психологія. – 2007. – № 1. – С.170-178.
2. Дробот О. В. Психосемантичний аналіз професійної свідомості майбутніх менеджерів [Текст] : Автореферат... к. психолог. наук, спец.: 19.00.01 загальна психологія, історія психології / О. В. Дробот. – Одеса : Одеський нац.ун-т ім. І.І.Мечникова, 2009. – 16 с.
3. Киреев Г. О картине мира. Космологическое эссе (Независимый альманах) Киреев Г. / [Электронный ресурс] / Георгий Киреев. Лебедь. –

2008. – № 534. – Режим доступа к журналу:
<http://www.lebed.com/2007/art5066.htm>

4. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологии – 1989. – № 5. – С. 158-164.

5. Косареvская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания. – Витебск: УО ВГУ им. П. М. Машерова, 2009. – 61 с.

6. Кучеровская Н. А. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога: дис... канд. психол. наук: 19.11.01 / Киевский национальный лингвистический ун-т. Кафедра психологии. – К., 2007. – 203 с.

7. Романова Е. С. Графические методы в практической психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / Е. С. Романова. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 400 с.

8. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М. Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.

9. Яценко Т. С. Теория и практика глубинной психокоррекции: Шестая Авторская школа академика Т. С. Яценко / сост. В. П. Андрущенко, А. В. Глузман – К. : НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. – 226 с.

10. Read H., The Therd Realm of Education // Creative Arts in Amer. Cambridge, 1960.

11. Velmans M. A reflexive science of consciousness // Experimental and theoretical studies of consciousness: Ciba Foundation Symposium №176.- Wiley, Chichester, 1993.

Seredyńska Anna

*adiunkt w katedrze Psychopedagogiki,
Akademia Ignatianum w Krakowie*

CECHY CHARAKTERYSTYCZNE ROZWOJU POMOCY PALIATYWNEJ W POLSCE

Opieka paliatywna i opieka hospicyjna są nierozzerwalnie ze sobą związane. Część spośród osób w nie zaangażowanych jak np. profesor Jacek Łuczak, łączy te dwa pojęcia ze sobą. Autor ten pisał między innymi, że «leczeniem paliatywnym (łac. pallium – płaszcz obszerny, palliatus – otulanie płaszczem cierpiącego chorego, ang. palliative treatment) nazywamy postępowanie mające na celu złagodzenie, zmodyfikowanie oznak, w tym objawów postępującej, niepoddającej się leczeniu przyczynowemu choroby przewlekłej o niekontrolowanym rokowaniu, w tym również zaawansowanej choroby nowotworowej».

Чęść, jak profesor Krystyna de Walden-Gałaszko oraz dr Teresa Weber definiowała je oddzielnie. Krystyna de Walden-Gałaszko pisała, że ruch hospicyjny był ruchem «społecznym angażującym na zasadzie wolontariatu lekarzy, pielęgniarzy i opiekunów niemedycznych. Bardzo często rozwijał się w oparciu o struktury kościelne». W takim rozumieniu opieka paliatywna jest związana z gałęzią medycyny paliatywnej, zaś opieka hospicyjna z rozwijającym się w XX wieku ruchem hospicyjnym. Dla ruchu tego początkiem w Polsce było utworzenie w roku 1981 Hospicjum św. Łazarza w Krakowie, następnie w roku 1984 Hospicjum *Pallotinum* w Gdańsku oraz w roku 1986 Hospicjum św. Jana Kantego w Poznaniu, a później kolejnych hospicjów w wielu polskich miastach. Równocześnie dla istnienia w Polsce medycyny paliatywnej i jej rozwoju bardzo ważnym momentem było stworzenie przez Jacka Łuczaka i Juliana Stolarczyka Centrum Medycyny Paliatywnej w Poznaniu.

Ruch hospicyjny w Polsce rozwinął się przede wszystkim dzięki zaangażowaniu wolontariuszy. To wolontariusze prowadzili pierwsze hospicja, których nazwa pochodzi od słowa łacińskiego *hospes* oznaczającego gościnę, zajazd, dom gościnny. Wolontariusze byli pierwszymi gospodarzami tych domów. Dlatego tak istotną w ich działalności jest w Polsce *Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*. Według tego aktu prawnego, wolontariusz to „osoba, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na zasadach określonych w ustawie”. Każde hospicjum ustala dla swojej działalności zasady posługi wolontariusza. Jednak podstawowym jego zadaniem jest zawsze w hospicjum bycie z chorym i umierającym, towarzyszenie jemu oraz jego rodzinie. Jest nim również towarzyszenie osieroconej rodzinie po śmierci chorego.

Największe problemy w funkcjonowaniu polskich hospicjów oraz polskiej medycyny paliatywnej łączą się z funkcjonowaniem samego systemu służby zdrowia i są związane z niedofinansowaniem tej gałęzi funkcjonowania kraju.

W artykule zostało pokazane czym są opieka i medycyna paliatywna oraz hospicyjna. Pokazano krótko jak wyglądała ich historia rozwoju w Polsce oraz jak w Polsce wygląda jej uprawianie, szczególnie w kontekście hospicjów. Pokazano również jakie jest miejsce wolontariuszy w opiece nad terminalnie chorymi w hospicjach.

Сидоренко Н. І.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної, вікової та педагогічної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

РОЗВИТОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Одним із головних завдань вищої школи є підготовка та формування молодих фахівців нового типу, здатних оволодівати в процесі учбової

діяльності тими якостями, які забезпечать їм у майбутньому успішність у професійній діяльності. Студентський вік є важливим етапом у становленні майбутнього фахівця, тому необхідно удосконалювати навчально-виховний процес у вузі з урахуванням прагнень та можливостей студентів. Особливістю студентського віку (який значною мірою співпадає із старшим юнацьким віком) на думку багатьох фахівців (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.С.Кон, А.О.Реан, Н.І.Рейнвальд, О.П.Саннікова, Д.Й.Фельдштейн, Н.Д.Хмель, О.Я.Чебикін та ін.), є той факт, що це період найінтенсивнішого дозрівання особистості. Саме на цей період припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій.

Юнацький вік є сензитивним для розвитку свідомої саморегуляції та самоконтролю власної поведінки, емоційної стійкості. Розвиток саморегуляції в юнацькому віці сприяє виробленню гармонійної поведінки. На основі саморегуляції розвивається вміння керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, вдосконалюється вміння спрямовувати свою поведінку відповідно до вимог життя та професійних й учбових задач. Під дією особистісних, характерологічних особливостей людина виробляє свій індивідуальний стиль саморегуляції, який сприяє підвищенню ефективності виконання діяльності та виробленню оптимальних способів досягнення успішності у ній.

Актуальність становлення усвідомленої особистісної саморегуляції в юнацькому віці пов'язана з життєвими задачами, що вперше постають перед людиною саме в цей період. По-перше, в цей період вперше здійснюється проектування майбутнього. Завершальний етап навчання в старшій школі, етап первинної професіоналізації (оволодіння обраною професією) пов'язаний із побудовою власних перспектив щодо подій свого життя (М.Й.Боришевський, А.А.Востріков, А.М.Дьомін, І.С. Кон та ін.). По-друге, це період інтенсивного розвитку особистісної рефлексії, звернення до внутрішніх основ своїх дій та вчинків, юнак намагається зрозуміти себе, усвідомити власні переживання (К.А.Абульханова-Славська, М.Е. Боцманова, М.Ю.Варбан, Г.О.Голіцин, Ю.А.Миславський та ін.). По-третє, відбувається усвідомлення співвідношення реального та можливого, молода людина сповнена ідеальними гіпотезами про себе та оточуючих, зростає незалежність у судженнях та вчинках, а з іншого боку – вона апробує власні можливості (Л.М.Архангельський, О.А.Конопкін, О.Г.Ксенофонтова, В.І.Моросанова, О.Я.Чебикін та ін.). Саме в цей період створюється образ власної дії та ходу її здійснення.

У той же час існують вікові особливості, що ускладнюють формування усвідомлених форм саморегуляції. До них відносяться: розмитість меж реального та можливого – юнаки сповнені уявленнями про себе та про оточуючий світ, які необхідно ще апробувати; цілі, що висувуються в цей період, не завжди обґрунтовані реальними можливостями; недостатні самотійність та готовність до реалізації своїх життєвих планів; не завжди адекватними є уявлення про достоїнства та недоліки; недостатньо розвинена

особистісна відповідальність за власний вибір та рішення. Саме тому в психолого-педагогічному плані гостро постає проблема допомоги у формуванні ефективної усвідомлюваної саморегуляції діяльності та розвитку особистісного рівня саморегуляції. Необхідність надання допомоги у розвитку та становленні саморегуляції обумовлена тим, що далеко не всі молоді люди оволодівають навичками саморегуляції стихійно і це також пов'язано з віковими особливостями.

Саморегуляція поведінки індивіда розглядається нами як структурне утворення особистості, яке представляє собою єдність цілеспрямованих дій, які проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе. Під усвідомленою саморегуляцією, слідуючи розробкам О.А.Конопкіна, В.І.Моросанової та ін., ми розуміємо системно організований процес внутрішньої психічної активності людини, спрямованої на ініціацію, побудову, підтримку та керівництво різними видами і формами довільної активності, який безпосередньо реалізує досягнення прийнятих нею цілей [1], [2]. Функціональні компоненти моделі саморегуляції реалізуються одним із регуляторних процесів, до яких відносяться: планування цілей, моделювання умов, значимих для досягнення мети, програмування виконавських дій, оцінювання критеріїв успішності та корекція результатів (О.А.Конопкін, В.І.Моросанова). Ці процеси взаємопов'язані між собою, мають складну архітектоніку і можуть здійснюватися як послідовно, так і паралельно.

Часто в юнацькому віці проявляється слабкість процесу планування, яка характеризується тим, що не всі юнаки самостійні у побудові життєвих планів. Суперечливість, особистісна нестійкість, нерідко стає причиною того, що вони захоплюються різноманітними, іноді протилежними ідеями, різко змінюють рід занять чи спосіб життя. Мета для молодшої людини – це засіб досягнення чогось в майбутньому, а не проблема сьогодення. Юнацький вік характеризує розмитість планів: одночасне розмірковування про напрямок суспільного розвитку в цілому та про конкретні цілі власного життя. Формується потреба у самостійності, але існує схильність перебудовувати, змінювати свої цілі та плани під впливом ровесників, дорослих.

Вікові особливості моделювання пов'язані з тим, що існує неузгодженість стабільних уявлень про себе та зовнішньої оцінки чи реальної поведінки. В цей період відбувається перехід з зовнішньої оцінки, яку здійснював дорослий на самооцінку, що породжує ряд протиріч та необхідність навчитися співвідносити самооцінку з реальними можливостями. Предметом роздумів є кінцевий результат, а не умови його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які для цього знадобляться.

Особливості програмування пов'язані з тим, що юнак намагається зробити щось невизначене, загальне, важливе, соціально значиме, при цьому

не задумуючись про засоби його досягнення та про те, що необхідно зробити для досягнення конкретно поставленої цілі.

Вікові особливості оцінювання та корекції результатів пов'язані з тим, що молоді люди стоять перед необхідністю вироблення власних норм та критеріїв поведінки, оскільки раніше такі обмежувально-регулюючі функції виконувались дорослими. На місце зовнішнього контролю поступово приходить самоконтроль. Критерії ще не реалістичні, що пов'язано з невизначеністю рівня домагань та складністю переорієнтації з зовнішньої оцінки на самооцінку.

Процес усвідомлюваної саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки, на її основі розвивається вміння управляти собою відповідно до поставленої мети, розвивається вміння скеровувати власну поведінку у відповідності з вимогами життя, професійними чи учбовими задачами. Індивідуальні особливості саморегуляції складають індивідуальний профіль вираженості основних регуляторних компонентів. Під дією особистісних, характерологічних особливостей людина виробляє свій індивідуальний стиль саморегуляції, який сприяє вищій ефективності виконання діяльності та виробленню оптимальних способів досягнення успішності в ній.

Звісно, чекати, доки відповідні якісні зміни в процесах саморегуляції довільної активності юнака відбудуться природним шляхом (тобто шляхом накопичення та узагальнення досвіду роботи в нових умовах), - означає діяти нерационально. Такі зміни повинні цілеспрямовано формуватися ще на етапі первинної професійної підготовки фахівців відповідних професій.

Список використаних джерел

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин – М.: Наука, 1980. – 164 с.
2. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. / В.И. Моросанова. – М., 1998. – 192 с.
3. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. / Ю.А Миславский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

Ситняківська С. М.
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Хливнюк М. Г.
кандидат технічних наук,
старший науковий співробітник, професор
кафедри електротехніки та електроніки,
Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРОНІКИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Розвиток та застосування сучасної електроніки у всіх видах озброєння та військової техніки для вирішення задач управління, зв'язку, обробки та передачі інформації передбачає використання цифрових пристроїв, основу яких складають програмно-апаратні засоби. Такими засобами, здебільшого, є мікроконтролери різних конфігурацій, виготовлені, як правило, світовими компаніями, що є провідними у відповідній галузі їх застосування. Враховуючи, що мікроконтролери самі по собі як інтегральні елементи цифрових пристроїв і вузлів є складними програмованими системами на кристалі, для їх використання необхідно мати середовище програмування відповідного типу, засоби програмно-апаратного моделювання і засоби апаратного налагодження, адаптовані під відповідний тип мікроконтролера, які супроводжуються технічною документацією, інструкціями та програмно-технічним забезпеченням переважно англійською мовою, то працювати з цими пристроями без відповідної мовно-термінологічної підготовки майже неможливо. Враховуючи, що загальна, не спеціалізована мовна підготовка є малоефективною для вирішення таких завдань у вищезазначених умовах, то для забезпечення якісної підготовки вищим навчальним закладом фахівців з високотехнологічних спеціальностей пропонується навчальний процес з певних фахових дисциплін здійснювати на білінгвальній основі, тобто вести викладання дисципліни як рідною, так і іноземною мовою (англійською), але не для вивчення іноземної мови, а для збагачення предметного змісту (вивчення спеціальних термінів, термінологічних словосполучень, специфічних фахових феноменів) дисциплін циклу професійної підготовки [1, 2].

Це дасть можливість майбутнім фахівцям ліквідувати мовно-технічний бар'єр в освоєнні, проектуванні та використанні перспективних сучасних засобів цифрової техніки, врахувати всі технічні особливості роботи з цифровими складними системами такого типу, долучитися до світових здобутків у цій галузі, приймати участь у міжнародних дослідженнях, проектах, грантах [3].

Для реалізації такої білінгвальної підготовки пропонується відповідна методологічна база за напрямом електроніки у межах якої розроблена спеціальна технологія професійної підготовки фахівців з електроніки на білінгвальній основі в умовах університету. Приводяться умови практичного її застосування для вивчення особливостей використання різних типів мікроконтролерів і елементів програмування. Дана технологія характеризується своєю поетапністю, інноваційністю та різноманітністю, при її застосуванні у студентів формуються як лінгвістичні комунікативні, так і професійні компетенції, зростає особистісна мотивація до навчання, пізнавальна діяльність, а також укріплюється зв'язок змісту професійного навчання у вищому навчальному закладі з потребами сучасного ринку праці у білінгвальних фахівцях [3].

Зважаючи на позитивні результати використання технології підготовки фахівців на білінгвальній основі в інших навчальних закладах, її використання надасть можливість суттєвого підвищення рівня підготовки фахівців з електроніки і спрощення можливостей їх інтеграції до світової технічної інженерії.

Список використаних джерел

1. Ситняківська С. М. Розробка навчально-методичного забезпечення білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Ситняківська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Педагогічні науки / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. – Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І. Франка, 2017. – Вип. 3 (89). – С. 135 – 143.
2. Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах університету / С. М. Ситняківська. Сучасні соціальні технології в освіті : Колективна монографія / [[кол. авт.] за заг. ред. Наталії Сейко]. – Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. – С. 127 – 148.
3. Sytnyakovska S. Innovative Model Of Future Social Specialists Training On A Bilingual Basis // International Journal of New Economics and Social Sciences. International Institute of Innovation «Science-Education-Development» in Warsaw, Poland. 2017, # 2 (6), S. 331 – 341.

Тичина І.М.
*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

РЕФЛЕКСІЯ ДОСВІДУ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасні реалії життя та рівень психологічної допомоги, якого потребує суспільство, висувають нові вимоги до фахової підготовки майбутніх психологів. Метою навчального процесу стають не лише знання і уміння (які є програмними результатами навчання), а й загальні та спеціальні фахові компетентності випускників психологічних спеціальностей (які передбачають рефлексивне ставлення до власної навчально-професійної діяльності). Таким чином підкреслюється важливість не лише теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів, а й її практична спрямованість та свідоме ставлення до цього процесу з боку суб'єкта навчально-професійної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі розмежовуються поняття «фахових компетенцій» – результатів спеціальної підготовки та «професійної компетентності» – інтегративної особистісної якості, що виявляється у здатності використовувати певні компетентності у конкретних професійних ситуаціях [1,3]. Зокрема, Н.М. Величко аналізує дослідження Н.А. Гришанової, де описано окремі ознаки, які формують професійну компетентність майбутніх фахівців і виділяє такі її складові: ефективне використання здібностей, що дозволяє успішно виконувати професійну діяльність; володіння знаннями і уміннями, які необхідні для роботи за спеціальністю; автономність у розв'язанні професійних завдань; розвинене почуття співробітництва з колегами; виконання діяльності з високим рівнем саморефлексії [2].

Проаналізувавши сутнісні характеристики поняття «компетентність» майбутнього спеціаліста, можемо зробити висновок, що одними з необхідних умов формування професійної компетентності практичних психологів є: досвід включення у професійні ситуації, максимально наближені до реальних, та рефлексія такого досвіду студентами. У зв'язку із цим актуальною та необхідною видається організація вивчення студентами-психологами психологічних дисциплін на базі Житомирської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей із розумовою недостатністю. Така практика дозволяє студентам оволодіти основним методами дослідження психічного розвитку дітей різного віку з розумовою відсталістю та розладами спектру аутизму, ознайомитися із особливостями психічного розвитку цієї категорії школярів, виробити навички проведення корекційно-тренінгової роботи з ними. Це сприяє формуванню таких загальних та

фахових компетентностей: здатність застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях професійної діяльності; знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; навички міжособистісної взаємодії, здатність працювати в команді; здатність діяти соціально відповідально та свідомо; вміння критично аналізувати і узагальнювати психологічну інформацію, отриману з різних джерел; здатність усвідомлювати межі своєї компетентності та дотримуватися норм професійної етики.

Обов'язковим етапом є рефлексія студентами власного досвіду такої роботи, яка демонструє ступінь психологічної готовності майбутніх психологів до роботи з цією категорією дітей. Про необхідність розвитку особистісної та професійної компетентності майбутніх спеціалістів свідчать результати досліджень Є.І. Ісаєва, С.Г. Косарецького, В.І. Слободчикова, в яких рефлексія розглядається як механізм саморозвитку особистості в контексті становлення і розвитку професійної свідомості людини [4]. У цьому плані важливими також є ідеї В.В. Рибалки про те, що рефлексія є необхідною умовою ефективності професійної діяльності сучасного працівника [5].

У процесі багаторічного досвіду організації такої аналітичної роботи студентів-психологів визначено послідовність та спрямованість їх рефлексії:

- Опис власних відчуттів під час та після проведення діагностики/тренінгу.
- Аналіз, наскільки Ваша діагностична/тренінгова програма була вдалою, які методики/вправи виконувалися, а які потрібно було модифікувати.
- Які труднощі Ви відчули в роботі? З чим саме пов'язані ці труднощі? Як Ви намагалися їх подолати?
- Які найбільш вдалі моменти були в Вашій роботі? Чому так вийшло?
- Що Ви зробили би інакше?
- Які Ви бачите в собі сильні сторони майбутнього практичного психолога, ведучого тренінгів.
- Яка Ваша зона розвитку?
- Що корисного у контексті Вашої професійної підготовки Ви отримали під час такої роботи?

На нашу думку, описана організація навчально-професійної діяльності майбутніх психологів сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх спеціалістів, оскільки дозволяє їм реалізовувати три складові рефлексивного ставлення до власної фахової підготовки: пізнавальне – здобуття професійних знань; діяльнісне – готовність та участь професійній діяльності; свідоме ставлення – усвідомлення власних професійних здібностей та виокремлення потенційної зони розвитку.

Список використаних джерел

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В.И. Байденко // Методическое пособие. – М.:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с

2. Величко Н.М. До проблеми визначення понять «компетенція» та «компетентність» / Н.М.Величко// Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців:збірник наукових праць/ за ред. О.С.Березюк, О.М.Власенко. –Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2013. – С.50-54.

3. Демура І. Сутність професійних компетентностей / І. Демура // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. XXXVIII/ заг. ред. проф. В. І. Сипченка. –Словянськ:Видавництво центр СДПУ, 2007. – С.64-70.

4. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопр. психол. – 2000. – №3. – С. 57-66.

5. Рибалка В.В. Особистісний, рефлексивно-ціннісно-креативний підхід до розвитку психологічної культури учнівської молоді в умовах неперервної професійної освіти / В.В. Рибалка // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч. - метод. посіб. / за ред. В.В. Рибалки; кол.авторів: Г.О. Балл, М.В. Бастун, О.Г. Видра, Н.І. Волошко, Л.М. Гридковець, Р.С. Гуревич, О.М. Ігнатович, А.М. Коломієць, Д.Ф. Крюкова, О.П. Лящ, В.Е. Мілерян, В.І. Панченко, П.С. Перепелиця, В.В. Рибалка, З.Л. Становських, С.К. Шандрук. – К.: ІПППО АПН України, 2005. – С. 30-43.

Товщик С.А.

викладач кафедри соціальних технологій,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОДЕЛЮВАННЯ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Якісна професійна підготовка майбутніх фахівців-соціальних педагогів і соціальних працівників, здатних успішно приступити до професійної діяльності відразу після закінчення університету – одне з найважливіших завдань функціонування сучасних вищих навчальних закладів України. Практико-орієнтована компонента професійної підготовки є тим аспектом, на який необхідно сьогодні викладачам звернути особливу увагу. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів та їх подальше працевлаштування вимагає від вищих навчальних закладів вирішення низки проблем: організація навчально-пізнавальної діяльності студентів з акцентом на їх активність та самостійність; запровадження і реалізація інноваційних технологій навчання майбутніх соціальних педагогів; формування професійної компетентності, зокрема, практико-орієнтованих компетенцій і психологічної готовності студентів до

майбутньої професійної діяльності; збільшення тривалості практики під час професійної підготовки студентів. Підвищення рівня якості практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів висуває нові вимоги і до ставлення студентів до навчання: систематична підготовка студентів до кожного навчального заняття; постійне опрацювання соціально-педагогічної, психологічної літератури; практична перевірка нового та його подальше застосування під час практичних занять у вузі та на базах проведення професійних навчальних практик.

Саме через це в системі вищої освіти виникає необхідність змін у підходах до діагностики як до комплексної процедури, яка є важливим методом моніторингових досліджень розвитку професійної компетентності майбутнього соціального педагога та засобом забезпечення розвитку якісної системи педагогічної та науково-методичної роботи з майбутніми фахівцями у вищій школі. Категоріальна інтерпретація термінології, на яку спираємось у дослідженні проблеми: діагностування – в буквальному перекладі означає «прояснення, розпізнавання»; отримання інформації про стан та розвиток об'єкта, що підлягає контролю, його відхилення від норми. Діагностування перебуває в нерозривному зв'язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури [4].

Діагностика – система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їхньої ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються [4].

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) – це схема зображення чи опис якогось явища та процесу в природі та суспільстві [5, с. 381]. Моделювання – метод дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів та явищ і об'єктів, що конструюються для визначення або покращення їхніх характеристик, раціоналізації способів їхньої побудови, управління ними [5, с.382]. Моделі – це все, що має певну структуру; моделювання – бажання очевидну складність навколишнього світу замінити спрощеною й зрозумілою картиною [5].

Освітній моніторинг формування професійної компетентності, зокрема і її складової – практико-орієнтованих компетенцій – це супровідне відстеження й поточна регуляція будь-яких змін в процесі фахової підготовки студентів – майбутніх соціальних педагогів. Це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження по цим показникам (стандартам) за станом та динамікою формування керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, вироблення та коректування управлінських рішень в процесі фахової підготовки спеціалістів [2].

Змістовно параметри професійної компетентності соціального педагога (діяльнісні, соціальні, мотиваційні, теоретико-пізнавальні, функціональні, практико-орієнтовані) не накладаються один на один, не дублюються, не повторюються, а вступають у складні діалектичні зв'язки, причому кожний із параметрів у процесі навчальної та практичної діяльності студента виступають то передумовою, то засобом, то результатом його особистісного та професійного розвитку. Моделювання процесу діагностики формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога доцільне у вигляді розробки індивідуальної діагностичної карти професійної компетентності. Саме на основі вказаних параметрів має складатися індивідуальна діагностична карта соціального педагога. Зміст діагностичної карти може мінятися, можливе уточнення деяких параметрів, зміни в критеріях оцінювання можуть відбуватися у випадку, якщо цього вимагають зміни в державних стандартах якості освіти. Вона передбачає наступну послідовність реалізації етапів процесу діагностики:

1. Створення програми діагностування: визначення експериментальних параметрів професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що потребують вивчення; конкретизація завдань діагностики (уточнення змісту параметра); методи отримання інформації в ході дослідження;

2. Підбір, систематизація діагностичних методик, тестів, створення анкет, розробка протоколів фіксування результатів спостереження та іншої документації для комплексного оцінювання динаміки формування професійної компетентності в навчальній діяльності майбутнього соціального педагога

3. Діагностика рівнів сформованості стану професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, застосування підібраних методик та інструментарію діагностики для процедури вивчення особливостей розвитку професійної компетентності.

4. Збір, обробка і аналіз результатів діагностики сформованості експериментальних параметрів, рівня сформованості професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

5. Загальне критичне оцінювання рівня сформованості професійної компетентності (практико-орієнтованих компетенцій) майбутніх соціальних педагогів. Для об'єктивності оцінки до кожного параметра професійної компетентності соціального педагога мають бути розроблені критерії оцінювання та застосовуватися єдина шкала оцінювання.

6. Висновки, розробка та реалізація індивідуального проектного плану розвитку професійної компетентності соціального педагога.

Усі результати діагностики можна поділити на три основні групи: факти, коментарі, передбачення. Підставами для висновків, отже, й аналізу діагностування, є сукупність отриманих фактів: відомостей, матеріалів, у тому числі суб'єктивний матеріал – спостереження, враження,

взаємовпливи. Для діагностико-педагогічної експертизи значимими є коментарі, висновки експертів із приводу фактів, їхнє трактування, гіпотези. На основі конкретних результатів і розуміння їхньої сутності можна зробити висновки про можливості зміни умов, що забезпечують ефективність навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця, про можливі труднощі в навчальній діяльності та умови їхнього подолання, про необхідність застосування певних організаційних чи особистісних ресурсів.

Визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього соціального педагога відбувається відповідно до програми діагностування, вибір параметрів та критеріїв оцінювання відображає всі досягнення і проблеми навчально-професійної діяльності студентів, результати діагностики детально аналізуються для подальшої розробки рекомендацій щодо корекції, самокорекції особистісних та професійних якостей соціального педагога та уможлиблює створення єдиного інформаційного простору, який забезпечує безперервне вивчення особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки. Можна зазначити, що окреслення складових та параметрів діагностики рівня сформованості професійної компетентності, зокрема, практико-орієнтованих компетенцій майбутніх соціальних педагогів, репрезентація моделі діагностування професійної компетентності фахівця-соціального педагога, яка також охоплює управлінські дії, що мають певну послідовність проведення й циклічний характер, розглядається нами як механізм пізнання, узагальнення й систематизації складових процесу формування структури професійної компетентності. Пропонована модель діагностування професійної компетентності соціального педагога сприяє формуванню у вищому навчальному закладі системи локального (внутрішнього) моніторингу розвитку професійної компетентності. Перспективою подальших досліджень є проектування моделі діагностики сформованості практико-орієнтованих компетенцій майбутніх соціальних педагогів, методичне обґрунтування параметрів, критеріїв й показників їх професійної компетентності, проектування практичних рекомендацій щодо вивчення особливостей розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі їх фахової підготовки та навчально-професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Єльнікова Г.В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі / Г.В. Єльнікова, З.В. Рябова // Обрії. — N 1 (26). — 2008. — С. 5–12.
2. Ингекамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингекамп. — М. : Педагогика, 1991. — 238 с.

3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 119 с.

4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов высших учеб. заведений : в 2 кн. / И.П. Подласый. — М., 2001.

5. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / ред. кол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М. : Сов. Энциклопедия, 1989. — С. 376. — Режим доступа : <http://www.runivers.ru/bookreader/book140184/#page/376/mode/1up>

Фальковська Л.М.

*старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

КОНСТРУКТ «СПРАВЕДЛИВІСТЬ» В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Поняття «соціального розвитку особистості» було запропоноване В.І. Бобневою в другій половині минулого століття для окреслення «особливого виду індивідуального розвитку людини», що складає основу процесів соціалізації та виховання [3]. Соціалізація та соціальний розвиток постають рівноправними частинами єдиного процесу входження людини у світ культури та соціальних відносин, утворюючи унікальне поєднання процесів *типізації* та *індивідуалізації* на кожному із етапів онтогенезу особистості.

Типізація у соціальному розвитку особистості, будучи результатом цілеспрямованого психологічного впливу з боку різноманітних суспільних інституцій, забезпечує адаптацію, соціально-психологічний зв'язок між поколіннями, створює умови досягнення людьми взаєморозуміння в межах певної культури тощо. *Індивідуалізація* ж передбачає самостійне (а, отже, стихійне) накопичення соціального досвіду та напрацювання власного ставлення до соціальних норм та цінностей.

Диспропорції у домінуванні типового змісту в структурі особистості загрожує не тільки втратою індивідуальності, а й відсутністю необхідного ступеню свободи в оцінці групових цінностей, норм задля формування особистісного ставлення до них та для побудови нового групового досвіду [1]. Надмірність індивідуального змісту в структурі особистості загрожує втратою для дорослих можливості спрямовувати соціальний розвиток дитини чи підлітка в межах здорового глузду. Тонкощі гармонійного поєднання типового та індивідуального у соціальному розвитку особистості полягають створенні особливих психолого-соціально-педагогічних умов, які мають

забезпечувати вільне спілкування зі світом, даючи можливість дітям та підліткам виявляти власну суб'єктність, водночас задаючи певні межі для того досвіду, який може виявитися травматичним, асоціальним, шкідливим для здоров'я тощо.

Збалансованість у структурі особистості процесів типізації та індивідуалізації закладає підвалини подальшого розвитку особистості. Особистісне зростання – активний безперервний процес, у якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях [2]. Якого б рівня розвитку не досягла особистість, завжди в ній закладені можливості подальшого зростання та змін – це найбільш значимі її особливості. Втім у ситуації життєвого вибору особистість завжди балансує надаючи перевагу чи цінностям зростання чи цінностям здорового регресу (Г.У. Олпорт, 1998); обираючи між мотивами зростання (метамотивами) чи дефіцитарними (А.Г. Маслоу, 1999), де досвід свободи вибору особистості є доволі вагомим.

Яким чином особистість інтерпретує та прогнозує свій власний життєвий досвід, завбачає (конструює) майбутні події, опановує плінні події – відповідь на це питання знаходимо у «Теорії особистісних конструктів» Дж.А. Келлі [4]. Особистісні конструкти, будучи складовими ядра особистості, є формою узагальнення попереднього досвіду, які використовуються особистістю як класифікаційно-оціночний еталон для аналізу життєвих ситуацій, якщо валідизувались особистістю з точки зору їх прогностичної ефективності. Система конструктів (їх зміст, взаємозв'язки тощо) дає можливість зрозуміти особистість, оскільки, крім іншого, конструкт здатен організувати та регулювати її поведінку.

Конструкт «справедливість», як і всі особистісні конструкти є біполярним та дихотомічним, тому у свідомості людини більш раціоналізованим, визначеним (який можливо описати, окреслити) є протилежний полюс – «несправедливість». Оцінка особистістю життєвої події на рахунок її справедливості/несправедливості має місце лише тоді, коли констатується (свідомо чи несвідомо) факт порушення справедливості, порушення балансу інтересів, як мінімум, двох сторін. Сприятливі для «образу Я» ситуації не задіюють цього конструкту, але будь-яка загроза може актуалізувати даний конструкт та певним чином зрегулювати поведінку – від активного спротиву до уникання.

Важливим за даних обставин є те, що вибір стратегії та тактики поведінки має бути продиктованим здоровим глуздом, який блокував би крайнощі у розв'язанні колізії, а був спрямованим у бік вибору асертивної позиції, за якої задоволення власної потреби не загрожує задоволенню потреб інших осіб, що є можливим лише за умови особистісної зрілості, яка здатна відповідально, зважено та неупереджено співдіяти зі світом.

Список використаних джерел

1. Битянова М. Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей / Учебное пособие / Марина Ростиславовна Битянова. – Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.

2. Психологія особистості: Словник-довідник / [П.П.Горностай, Т.М.Титаренко]. – К.: - Рута, 2001. – 320 с.
3. Социальная психология личности. / [Е.В.Шорохова, М.И.Бобнева]. – М., 1999.
4. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследование личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер [Пер. с англ.] / [Ю.М.Забродин, В.И.Похилько]. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.: ил.
5. Фальковська Л.М. Конструкт справедливості як механізм регуляції поведінки / Л.М. Фальковська // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Особистісне зростання: теорія і практика», м. Житомир (травень 2016 року) / «Наука і освіта», № 5/, 2016. – С. 90-95.

Фриз І.В.

*кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної, вікової та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Сучасна молода людина потребує наявності відповідальності як важливої характеристики конкурентоспроможної молоді. У роботах вітчизняних психологів відзначається, що відповідальність є найважливішою рисою особистості та розглядається як форма свідомості та саморегуляції (О.Л.Васильєва), системна властивість особистості (А.І.Крупнов, К. Муздибаєв), форма активності (К.А. Абульханова-Славська) та ін. На сучасному етапі розвитку психологічної науки вже немає потреби доводити важливість наявності відповідальності як для молоді, так і для зрілої особистості. Незаперечною є необхідність вивчення факторів, які впливають на формування відповідальної особистості.

У літературі поняття «відповідальність», зводиться до «готовності відповісти, відізнатися», що передбачає усвідомлення людиною такої готовності та визнання себе автором свого життя.

У вітчизняній психології відповідальність, зазвичай розглядається в контексті вольових якостей, яка виявляється у здійсненні контролю над діяльністю людини. Вчені доводять, що відповідальність не дана людині від народження, вона формується та розвивається в діяльності та подіях, які вимагають її прояву.

К. Муздибаєв у власних дослідженнях розглядає відповідальність як властивість особистості та виділяє такі її ознаки: точність, пунктуальність, вірність особистості в виконанні обов'язків та її готовність відповісти за наслідки своїх дій. Водночас вчений зазначає, що сукупність цих ознак не

може реалізуватися успішно без наявності емоційних рис та вольових якостей [1, с. 25].

З позиції екзистенційного підходу відповідальність полягає у визнанні людиною авторства свого життя (Ж.-П. Сартр, І.Ялом). В. Франкл наголошує на тому, що відповідальність полягає в тому, щоб враховувати весь спектр можливостей і давати собі звіт, що реалізована буде тільки одна з них [4].

Досить розповсюдженим є розгляд відповідальності з позиції теорії локусу контролю. Так, А.Реан у власних дослідженнях вказує на наявність кореляції локусу контролю особистості (внутрішній локус, або інтернальність) з фактором соціальної зрілості та просоціальною поведінкою, а зовнішній локус, або екстернальність – з недостатньою соціальною зрілістю та асоціативною поведінкою. Вчений зазначає, що існує ряд причин, які формують зовнішній контроль та сприяють розвитку девіантної поведінки. Одна з таких причин – потреба людини в повазі та визнанні. В прагненні зберегти самоповагу та стабільність при делінквентній поведінці, екстернальність може грати роль захисного механізму, який знімає з особистості відповідальність за невдачі, дозволяє їй адаптуватися до негативних оцінок і зберегти певною мірою самоповагу[3].

У нашому дослідженні прояву відповідальності використовувався опитувальник багатомірно-функціонального аналізу відповідальності В.П. Прядіна, який дає можливість діагностувати відповідальність як системну якість, розглядати функціональну єдність мотиваційних, емоційних, когнітивних, динамічних, регуляторно-вольових та продуктивних складових[2].

У попередніх дослідженнях прояву відповідальності було виявлено, що у молоді переважає середній рівень – 37% та 38% студентів мали нестійку та ситуативну відповідальність. Переважно низький прояв більшості компонентів відповідальності мали 10% досліджуваних і лише у 15% – високий прояв відповідальності.

Виявлено відмінності прояву компонентів відповідальності в залежності від терміну навчання в вузі. Студенти-першокурсники мають вищий прояв таких компонентів: когнітивна усвідомленість, продуктивність предметна, емоційність стенична, труднощі операційні та інструментально-стильові прагнення. У старшокурсників вищий прояв егоцентричної мотивації та суб'єктивної продуктивності.

Аналіз літератури з питання формування відповідальності показав, що в окремих дослідженнях вчені виділяють такі важливі чинники її становлення: передбачення наслідків своєї поведінки; прояв самостійності в прийнятті рішень; адекватна самооцінка; самоконтроль, почуття обов'язку, мотивація досягнень та ін.

Дослідження чинників, які взаємопов'язані з проявами відповідальності, показало, що показник саморегуляції є одним з стрижневих у формуванні компонентів відповідальності. Так він корелює з динамічною ергічністю, яка характеризується самостійним, ретельним виконанням

важких і відповідальних завдань. Взаємозв'язок з соціоцентричною мотивацією засвідчує важливість переважання суспільних інтересів над власними у питаннях володіння собою. Прагнення інструментально-стильові та змістовно-сміслові, які формують спрямованість особистості, можливість зайняти лідируючі позиції, проявляти рішучість, і, водночас, проявляти добросовісність та обов'язковість також корелюють з показником саморегуляції. Отримані дані вказують на важливість впливу фактора саморегуляції на становлення відповідальної особистості і спрямовують наші інтереси в площину формування відповідальності особистості у взаємозв'язку в підвищенні прояву її саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Муздыбаев К. Психология ответственности / К.Муздыбаев – Л., 1983. – 240 с.
2. Прядеин В.П. Опросник многомерно-функционального анализа ответственности / В.П. Прядеин // Журнал практического психолога. – 1997. – № 5. – С. 30-36
3. Реан А.А Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А.А. Реан // Психологический журнал. 1998. Т.19. №4. – С. 3-11.
4. Чумакова Е.В. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности / Е.В.Чумакова, С.П.Лукиянова Вестник ЮУрГУ – № 8 — 2009. – С. 37-42.

Шапран Т.М.

*асистент кафедри теоретичної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОМІНУЮЧИХ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

На тлі світоглядного самовизначення в юнацькому віці виникають суперечності між суб'єктивним баченням та ретрансляцією зовнішнім світом власного «Я» особистості. При тривалому знаходженні під впливом одночасно діючих, рівних за силою та протилежно спрямованих бажань, потреб чи можливостей виникають внутрішньоособистісні конфлікти. Для збереження психологічної цілісності особистість несвідомо використовує захисні механізми психіки. Кожна людина надає перевагу не одному виду психологічного захисту, а застосовує їх у сталому поєднанні. Пропоноване дослідження присвячене виявленню домінуючих психологічних механізмів захисту в юнацькому віці.

Дослідження проводилося на базі будівельного та архітектурного відділень Будівельного коледжу Житомирського національного

агроекологічного університету, соціально-психологічному, природничому факультетах та навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна вибірка дослідження становить 439 респондентів, з них 217 осіб раннього юнацького та 222 особи зрілого юнацького віку.

Дослідження здійснювалось у три етапи. На першому етапі визначалась гендерна приналежність досліджуваних. На другому – діагностувалася наявність внутрішньоособистісних конфліктів між структурними компонентами ядра внутрішнього конфлікту. На третьому – виявлялася наявність домінуючих захисних механізмів.

Для діагностики гендерної приналежності досліджуваних нами було обрано методику «Статеврольовий опитувальник» Сандри Бем [1]. Узагальнені результати гендерного розподілу респондентів подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Гендерний розподіл досліджуваних (в абсолютних показниках)

стать		Хлопці			дівчата		
тип особистості		маскулінний	фемінний	андроґенний	маскулінний	фемінний	андроґенний
	рання юність	40	34	36	35	38	34
	зріла юність	37	35	36	34	42	38

Таким чином, за результатами першого етапу дослідження виявлено, що маскулінний тип особистості переважає серед хлопців віку ранньої юності, а фемінний та андроґінний типи особистості – серед дівчат віку зрілої юності.

На наступному етапі з метою виявлення внутрішньоособистісних конфліктів між структурними компонентами ядра внутрішнього конфлікту, а саме: між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», між «Я-реальним» і «Я-соціально бажаним» та між «Я-ідеальним» і «Я-соціально бажаним» нами було модифіковано методику дослідження самооцінки особистості С. Будассі, інтегровану Ю. Кисельовим [2]. Результати гендерного розподілу типів внутрішніх конфліктів у осіб ранньої та зрілої юності подано у таблицях 2 і 3.

Таблиця 2.

Гендерний розподіл типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб раннього юнацького віку

тип внутрішнього конфлікту	Я-Ідеальне-Реальне		Я-Реальне-Соціально бажане		Я-Ідеальне-Соціально бажане	
	п	%	п	%	п	%
тип особистості						

маскулінний	61	81	21	28	47	63
фемінний	47	65	34	47	48	67
андрогінний	46	66	51	73	31	44

За результатами другого етапу дослідження виявлено наступні гендерні особливості: у ранньому юнацькому віці для маскулінного типу особистості притаманний внутрішній конфлікт типу Я-Ідеальне-Реальне (81%), а у зрілому юнацькому віці – конфлікт типу Я-Ідеальне-Соціально бажане (51%). У фемінного типу особистості раннього юнацького віку переважає конфлікт Я-Ідеальне-Соціально бажане (67%), у зрілому юнацькому віці – конфлікт Я-Реальне-Соціально бажане (58%). Для андрогінного типу особистості у ранньому юнацькому віці характерне домінування внутрішнього конфлікту типу Я-Реальне-Соціально бажане (73%), а у зрілому юнацькому віці – конфлікту Я-Ідеальне-Реальне (69%).

Таблиця 3.

**Гендерний розподіл типів внутрішньоособистісних конфліктів
у осіб зрілого юнацького віку**

тип внутрішнього конфлікту	Я-Ідеальне- Реальне		Я-Реальне- Соціально бажане		Я-Ідеальне- Соціально бажане	
к-ть тип особистості	п	%	п	%	п	%
маскулінний	28	39	30	42	36	51
фемінний	40	52	45	58	34	44
андрогінний	51	69	40	54	36	49

Для діагностики механізмів психологічного захисту було використано методику на структуру психологічного захисту Л.Ю. Субботіної [3]. Узагальнені результати гендерного розподілу захисних механізмів респондентів раннього та зрілого юнацького віку подано у таблиці 4.

Таблиця 4.

**Гендерний розподіл захисних механізмів досліджуваних
(в абсолютних показниках)**

тип особистості	Маскулінний		фемінний		андрогінний	
вік захисні механізми	рання юність	зріла юність	рання юність	зріла юність	рання юність	зріла юність
витіснення	64	32	24	18	57	21
регресія	26	58	9	16	51	31
формування реакції	19	12	24	60	13	18
раціоналізація	54	28	16	63	17	26

зміщення	61	57	11	22	6	20
заперечення	23	31	59	62	28	14
проекція	10	28	53	29	21	32
компенсація	14	17	12	27	20	61
сублімація	11	8	31	55	52	36

Таким чином, за результатами дослідження виявлено, що серед маскулінної вибірки досліджуваних раннього юнацького віку переважають такі механізми психологічного захисту як витіснення (85%) та раціоналізація (72%). Серед маскулінних осіб зрілого юнацького віку – регресія (82%). А психологічний механізм заміщення має високі показники прояву у респондентів як раннього (81%) так і зрілого (80%) юнацького віку.

Серед фемінної вибірки респондентів кількість домінуючих захисних механізмів у віці зрілої юності значно більша. Так, високі показники було отримано серед наступних механізмів захисту: формування реакції (78%), раціоналізація (82%) та сублімація (71%). Серед респондентів раннього юнацького віку домінує захисний механізм проекції (74%). А такий механізм захисту як заперечення домінує в респондентів як раннього (82%) так і зрілого (81%) юнацького віку.

Респонденти ранньої юності андрогінного типу особистості продемонстрували високі показники психологічного захисту витіснення (81%) та регресії (73%), а зрілої юності – компенсації (82%). Спільним домінуючим захисним механізмом для досліджуваних ранньої та зрілої юності андрогінного типу особистості стала сублімація (74% і 49% відповідно).

Підсумовуючи усе вище сказане, приходимо до висновку, що механізми психологічного захисту особистості в юнацькому віці мають гендерні особливості прояву.

Список використаних джерел

1. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості / Н. Городнова. – К.: Шк. Світ, 2008. – 128 с.
2. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології/ За ред. Т.І. Пашукової. – К.: Знання, 2006. – 203 с.
3. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс. – Х.: «Гуманитарный Центр», 2013. – 300 с.

ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

Розвинена емпатія – це ключовий фактор успішного професійного становлення в багатьох видах діяльності. Вміння проникати та приймати світ іншої людини є необхідною умовою успішної професійної діяльності практичного психолога, соціального педагога.

На сучасному етапі розвитку психології не можна визначити загальноприйнятую модель емпатії, не дивлячись на розмаїття дослідження даного явища. Теоретичні дефініції емпатії визначаються як різноманітні та залежні від методологічних підходів дослідників.

Найбільший вклад у питанні комплексного розуміння феномену емпатії серед науковців радянського простору зробила Т.Гаврилова. Саме її ґрунтовний аналіз зарубіжних досліджень емпатії в історичному спектрі [2] актуалізували інтерес до цього феномену, зумовили низку теоретичних та емпіричних досліджень. Дослідниця стверджує, що у давньогрецькій і європейській філософії був вживаний термін «симпатія», що дослівно перекладається «відчувати з кимось, співчувати». Г.Спенсер тлумачив симпатію як здатність співчувати людям, бути зацікавленим у їхньому житті. Характер виявлення симпатії поступово ускладнюється, що є наслідком ускладнення психічного розвитку людини. А.Шопенгауер вважав, що симпатія – вроджена властивість людини і саме людині властиво співчувати всьому живому. У процесі співчуття людина найближче наближається до іншої людини, подекуди втрачаючи відчуття відмінності між собою та кимось іншим. А.Сміт доводив, що завдяки уяві людина може відчувати те, що відчують інші, причому сам акт симпатії може відбутися лише при спогляданні відчуттів інших людей. М.Шелер вважав, що симпатія спрямована на пізнання людини як найвищої цінності. Філософ розробив класифікацію форм симпатії: від нижчих (наслідування, чуття) рівнів до вищих (злиття з об'єктом симпатії, ідентифікація з його переживанням, участь у переживанні іншої людини з паралельним збереженням власних почуттів суб'єкта). Т.Рібо розрізняє три рівні емпатії: нижчий рівень – синергія, середній рівень – синестезія, вищий рівень – інтелектуальна емпатія. Т.Рібо також доводив думку про розвиток симпатії від елементарних до найвищих форм та виділив три головні стадії її динаміки: фізіологічну (узгодження рухових прагнень), психологічну (узгодженням почуттів), інтелектуальну (результат спільності уявлень чи ідей, пов'язаних з почуттями чи рухами). Послідовником його ідей був В.Штерн, який вважав, що вже з раннього віку дитина схильна до альтруїстичної поведінки та може ототожнювати себе з об'єктом симпатії.

Як свідчать дані Т.Гаврилової [2], зарубіжними дослідниками емпатії були виявлені дві її найважливіші функції: 1) емпатія є детермінантою поведінки, вона пов'язана з альтруїзмом (Т.Ліппс, Е.Рібо); 2) емпатія – це специфічна емоційна форма пізнання, об'єктом якої є людина (К.Роджерс, М.Шелер).

Вперше поняття «емпатії» ввів Т.Ліппс, розглядаючи емпатію як специфічний вид пізнання суті предмета або об'єкта. Він же доводив, що механізмом емпатії є проекція, суб'єкт емпатує об'єкту, проектуючи в нього своє «Я». Вчування в іншу людину має на меті знайти відображення своїх почуттів. І сам акт співчуття іншим, за словами вченого, по суті нагадує співчуття собі, оскільки наповнений власними переживаннями. Термін «емпатія» став широковживаним завдяки працям Е.Тігченера, який синтезував теорії вчування Е.Кліффорда та Т.Ліппса.

В сучасних українській та російській психології намітилися два підходи у поглядах на емпатію. З позицій першого підходу, емпатія розглядається як процес або стан (О.Сопіков, І.Юсупов, Т.Райк [3]); для другого підходу характерним є уявлення про цей феномен як про здатність чи стійку властивість особистості (М.Муканов, В.Лабунська, О.Саннікова [3]).

У межах другого підходу як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники трактують феномен емпатії переважно у трьох аспектах: когнітивному (інтелектуальний процес пізнання іншої людини через пізнання її особистісних якостей), афективному або емоційному (емоційний стан здатності співпереживання іншій особі) та дієвому або поведінковому (активна взаємодія та сприяння іншим особам). Л. Журавльова [3] виділяє п'ять основних тенденцій у розумінні феноменології емпатії, виділяючи, окрім зазначених, трактування емпатії як складного афективно-когнітивного процесу; взаємодію емоційних, когнітивних та конативних компонентів та цілісне утворення когнітивних, емоційних і моторних компонентів (синергетичний рівень розвитку емпатії).

Як когнітивний процес емпатія трактується у роботах С. Аша, В. Бойка, А. Валлона, Дж. Міда, Ф. Олпорта та ін. Так, емпатія розглядається як:

- спроможність прийняти роль іншої людини, акцентуючи увагу на розумінні через уявне перетворення, інтроекцію, прийняття точки відліку іншої людини (Дж. Мід);

- інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А.Ковальов, Т.Шибутані);

- здатність суб'єкта передавати розуміння переживань об'єкта, його внутрішньої ситуації (С.Труакс);

- здатність відстежувати та описувати внутрішній світ об'єкта в зрозумілих для нього словах (С.Деніш, Н.Каган);

- сприйняття, оцінка, пізнання суб'єктом об'єкта через зовнішні характеристики (А.Бодальов).

Про емпатію як емоційний процес йдеться у роботах В.Бойко, Л.Божович, Т.Гаврилової, Т.Пашукової, Т.Коннікової, Л.Журавльової.

Так, дослідники визначали емпатію як:

- емоційний стан, який виникає у суб'єкта, який споглядає переживання іншої людини (Т.Пашукова);
- як здатність суб'єкта долучитися до емоційного життя об'єкта, розділити його емоційний стан (Т.Гаврилова, О.Кайріс, А.Рудницька, Л.Стрелков, О.Феніна);
- складна психологічна система забезпечення «Я – Ти зв'язку» (Л.Журавльова);
- форму емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини (В.Бойко);
- різновид егоїстичної та альтруїстичної поведінки (Л.Божович, Т.Коннікова);

Прихильники діяльнісного підходу у трактуванні суті емпатії, визначали даний феномен як:

- здатність індивіда до адекватної інтерпретації поведінки іншої людини (В.Лабунська, Д.Річардсон, А.Макеєва);
- як мотив альтруїстичної, підтримуючої поведінки, спрямований на надання допомоги (Є.Ільїн, В.Колпачников, М.Яницький);
- визначальний у гармонізації міжособистісних стосунків (В.Абраменкова, В.Агеєв, Ю.Гіпенрейтер).
- важливий компонент у спілкуванні, який сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально обумовленою (С.Максименко).

Різняться погляди дослідників і щодо існуючих форм емпатії.

На складній ієрархічно-багаторівневій структурі емпатії наполягали Т.Спенсер, розрізняючи інстинктивну (емоційне зараження) та інтелектуальну (співчутливу) емпатії; М.Шеллер виділив нижчі (наслідування, вчування) та вищі форми симпатії (співпереживання, співчуття).

Більшість дослідників емпатійних явищ виділяють співпереживання і співчуття, як основні форми емпатії, співпереживання, як переживання суб'єктом тотожних почуттів об'єкта та співчуття, як переживання суб'єктом інших почуттів з приводу почуттів суб'єкта. Л.Журавльова вирізняє нижчу (натуральну) форму емпатії та вищі форми її розвитку (особистісно-смыслову, трансфінітну).

Предметом нашого дослідження є особистісно-смыслова емпатія, коли входження у емоційний світ іншого опосередковані системою норм, цінностей, ідеалів, установок, переконань суб'єкта емпатії. Така емпатія реалізується у формах співпереживання, співчуття, співдії. Особистісно-смыслова емпатія піддається довільній регуляції та розвивається у процесі соціалізації [2]. Трансфінітна емпатія проявляється у формі надвчування, самопожерви, альтруїзму. По суті це і є прояв духовної сутності людини.

Дослідники Р.Даймонд, В.Бронфенбреннер виокремлюють предикативну емпатію, для якої характерним є швидке інтуїтивне визначення емоційного стану, намірів та думок іншої людини. Ці дослідження вкотре повертають нас до проблеми розуміння природи емпатії. В цьому контексті найактуальнішою видається теорія французького зоопсихолога Р.Шовена, який переконує, що емпатія є природженою властивістю людини, яку вона успадкувала в дуже послабленому вигляді від первісних пращурів або навіть від тварин [1].

Такий різнобарвний короткий огляд підходів, гіпотез проблем емпатії свідчить про особливий, подекуди особистісний інтерес до даного явища. У сучасній психології емпатія досліджується багатьма психологічними школами, напрямками, які, насамперед, вивчають проблеми взаємодії між людьми в різних сферах діяльності. Особливо актуально це питання звучить для професій соціономічного типу, бо розвинена емпатія – це ключовий фактор професійної успішності.

Список використаних джерел

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 186 с.
2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (Исторический обзор и современные проблемы) / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1975. — № 2. — С. 147–158.
3. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія.-Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2007. – 328с.

Шмелькова Анастасія

*студентка факультету соціології та управління,
Запорізький національний університет*

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ЖІНОК: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАКОРДОННОГО ДОСВІДУ

Упродовж XX століття здійснилося багато кардинальних змін в суспільстві. Змінилася також роль жінки – вона здобула більше свободи для реалізації себе в творчості, в професії, в науці. Сьогодні, здавалося б, жінка має всі права і свободи, як і чоловік, але ставлення до неї часто залишається традиційним.

На жаль, на даний момент роль жінки у сучасному суспільстві дещо спотворена. Передумови до цього були створені багатьма поколіннями попередніх століть, коли жінку вважали особою нижчого рівня, без права голосу та без права самореалізації. Її головна роль зводилася до народження дітей та ведення домогосподарства. Такий собі інструмент для появи спадкоємців роду. Якщо жінка намагалася проявити себе в якійсь інший

сфері, то її одразу намагалися поставити на місце: спалюючи живцем, як, наприклад, у Середньовіччя, чи морально, а то й фізично принижуючи. Таким чином, чоловіки намагалися захиститися від незрозумілої природи жінки та підкреслити свій статус «сильної статі».

Ми живемо в часи швидких змін. Змінюється все, починаючи з канонів моди та завершуючи глибокими проблемами, як взаємовідносини між чоловіками та жінками в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Затвердження гендерної рівності – важливий напрямок в Україні за останні роки. Це питання є дуже важливим на сьогодні та актуальним в житті кожного з нас. Тому **метою** нашого дослідження є порівняти закордонний та вітчизняний досвід соціальної підтримки жінок, привернути увагу до ролі жінки в сучасному українському суспільстві.

На жаль, на суспільному рівні декларовані права та можливості особистості, незалежно від статі, реально не дотримуються, упереджене ставлення й гендерна дискримінація продовжують відтворюватися, бо чоловіки та жінки як соціальні спільноти мають неоднаковий доступ до соціальних статусів, ресурсів, привілеїв, престижу, влади.

Почуття переваги чоловіків над жінками ще Сократ виразив так: «Три речі можна вважати щастям: що ти не дика тварина, що ти грек, а не варвар, і що ти чоловік, а не жінка».

З часів Сократа пройшло майже два з половиною тисячоріччя. Але й у наші дні багато державних і суспільних діячів, вчені й у тому числі соціологи виступають проти самого поняття «соціальна дискримінація жінки». Його підмінюють закликами до боротьби за їх рівноправність з чоловіками. Але це не те саме.

Соціальна дискримінація жінок (від латинського слова – *discriminatio* - розходження) означає обмеження або позбавлення прав за ознакою статі (або за гендерною ознакою) у всіх сферах життя суспільства.

Жінки – це соціально-демографічна група населення, яка, в силу своїх особливостей, є категорією, що особливо потребує соціальної допомоги.

Соціальна робота з жінками містить три групи завдань: допомога у важких життєвих обставинах; підтримка їх функціонування як повноцінних членів суспільства; створення умов для розвитку особистості.

Соціальна робота з жінками є важливим напрямком соціальної роботи, специфіка та особливості якого визначаються традиційною роллю жінки-матері, жінки-берегині, активної учасниці громадського і суспільного життя. Ось чому це питання не залишає науковців байдужими.

Видатний американський соціолог О. Шпенглер писав, що «від материнської турботи шлях веде до турботи батьківської і тим самим до найвищого символу часу, який виокреслився у колі великих культур, — до держави. Те, що означає для матері дитя, так що в материнській любові так би мовити усувається відокремленість двох окремих істот, те саме означає для чоловіків військова община, шляхом якої вони оберігають дім, жінку і дитину і, отже, весь народ. Держава — це внутрішня форма, «буття у формі»

нації, а історія у прописному смислі і є та сама держава, яка взята не як дещо рухоме, а як самий рух. Жінка, як мати, є історія; чоловік як воїтель і політик, робить історію».

В Україні жінка посідала визначне місце у суспільному житті, була більш вільною, самостійною порівняно з жінками в інших країнах. Відомі приклади, коли ще за часів Київської Русі жінки брали активну участь у політичному житті. Наприклад, будучи регентшею, велика княгиня Ольга очолювала два посольства у Візантії, мати Івана Грозного — Олена Глинська значною мірою впливала на державні справи. Княгиня Анна, мати князя Данила Галицького — також брала активну участь у політичному житті тощо.

Тільки XVIII ст. проходить під знаком жінок: Катерина I, Анна Іоанівна, Анна Леопольдівна; Єлизавета Петрівна, Катерина II — ціла плеяда видатних відомих правительниць. У той час, коли у просвітницькій Франції у цілому ряді бібліотек книжки, які були написані жінками, зберігалися окремо, а твори П. онсара, Ж.Ж. Руссо, Ж. Лафонтена, Вольтера, П.Ж. Беранже заборонялися як «неблагопристойні», у Росії княгиня Дашкова, яку називали «Руською Мінервою», стала президентом Академії наук, а жіноча освіта стала предметом царської турботи, і, виходячи за рамки приватної, домашньої освіти було створено ланку в загальній системі освіти.

Американська дослідниця Марго Ліс провела дослідження різних жіночих рухів за рівноправ'я, які є у різних країнах світу. Вона радить уважно ставитися до передбачення, що жіночі рухи йдуть еволюційним шляхом і з часом перетворюються у рух, подібний до того, який існував у Сполучених Штатах. Ліберальні соціальні рухи досягають найбільших успіхів там, де політична культура є більш ліберальною. Саме тому Скандинавські країни і Нідерланди мають найбільш представницькі і згуртовані феміністські організації. М. Ліс зосереджує свою увагу на тому, що досягненню гендерної рівності можуть заважати не тільки консервативні уряди, які розглядають підпорядковане становище жінок як основний пункт своєї платформи, але й ліві, які відводять жіночим проблемам другорядну роль порівняно з більш загальними питаннями експлуатації трудящих.

Значний внесок у розвиток підходів щодо розуміння психології жінок зробила представниця гуманістичного напрямку в психології Карен Хорні. Вона писала, що психологія жінок тривалий час розглядалася тільки з погляду чоловіків. К. Хорні намагалася показати, що жінки мають властиву їм біологічну конституцію розвитку, які мають бути зрозумілі та усвідомлені на підставі жіночого погляду, а не тільки як похідна жіночої неповноцінності порівняно з чоловіками чи як результат відмінностей жінок і чоловіків. К. Хорні доводила, що чоловіча думка про жінок є частиною теорії психоаналізу і подається як наукове уявлення про жіночу природу. К. Хорні аналізувала чоловіче бачення жінок і доводила відсутність у ньому будь-якої наукової основи. У книзі «Недовіра між статями» вона писала, що жінок

вважають «істотами другого сорту», тому що в усі часи більш сильна сторона створює ідеологію, яка б допомагала їй зберегти своє становище.

В Україні для вивчення сучасного стану українських жінок проводяться різноманітні соціологічні дослідження, які виявляють найбільш гострі проблеми їхнього суспільного становища: матеріальне становище, становище сільської жінки, охорона здоров'я матері і дитини, соціально-психологічний стан жінок, насильство жінок, наслідки контрабанди жінок з України; становище жінок, які потерпіли від стихійного лиха, жінок-інвалідів, жінок — жертв різних форм дискримінації.

Але за багато років Україна ні на крок не наблизилася до європейських стандартів захисту жіночих прав. Саме європейський досвід дав можливість багатьом країнам успішно вирішувати проблеми жінок, досягти гендерною рівності в суспільстві. Проведемо аналіз.

1) Країни Євросоюзу здійснюють масштабні програми, спрямовані на забезпечення рівності жіночих прав на ринку роботи, сприяють їх професійній реалізації. Вони охопили 20% жінок працездатного віку. Законодавство Швеції передбачає жорсткі вимоги до працедавців. Щоб усунути дискримінацію умов роботи жінок, ведеться державний моніторинг його виконання. У Фінляндії і Нідерландах за порушення рівності прав жінок у сфері роботи застосовують норми кримінального права.

В Україні 80% офіційно зареєстрованих безробітних - жінки. Якщо середня тривалість пошуку роботи в Україні - 16 місяців, то для жінки - 24-26 місяця.

2) Європейські держави допомагають своїм жінкам успішно поєднувати роботу з материнством, оскільки у жінки є можливість працювати неповний робочий день. Наприклад, в Нідерландах таких жінок 57%, у Швейцарії - 46%, в Норвегії - 42%. Захищаючи жінку, держава компенсує працедавцям різницю за її неповний робочий день.

В Україні ж стало нормою відповідати відмовою в роботі вагітним жінкам або жінкам з дітьми. За даними опитувань Міжнародного центру перспективних досліджень, дискримінацію при прийомі на роботу відчули 58% опитаних жінок.

80% з 7 мільйонів трудових мігрантів, які по шукають по світу заробітку - жінки.

3) Європейські країни створили ефективну систему захисту жінок від насильства. Діє не лише правова, але і інституційна система допомоги. Працює безкоштовна юридична допомога, державні центри реабілітації для жінок, що випробували насильство. Правоохоронні і судові органи реально реагують на факти насильства. У суспільстві до них створена обстановка нетерпимості.

Щорічно 15 тис. українських жінок гинуть внаслідок побутового насильства.

Середня тривалість життя жінки в Європі - 78 років, в Україні - 68.

4) У парламентах скандинавських країн кількість жінок міститься на рівні 50%, в Німеччині - 40%, Франції - 32%. В Україні - 5%. (*«Нашою Україною»* внесений законопроект, який передбачає внесення зміни в Законі *«Про вибори народних депутатів України»*. Він пропонує механізм збільшення представництва жінок у складі ВР України. Серед авторів - Оксана Білозир). Опитування, проведене європейським виданням журналу *"Wall Street Journal"*, свідчить про стабільний ріст долі жінок в керівній ланці європейських компаній.

Зробивши порівняльний аналіз закордонного та відчизняного досвіду соціальної підтримки жінок, можна зробити висновок про трагізм положення української жінки. Її соціальна незахищеність, бідність, безправність обертаються для суспільства жахливими наслідками - розпадом сімей, низькою народжуваністю, проблемами у вихованні дітей. Методика соціальної роботи з жінками в специфічних умовах нашого суспільства і регіону одночасно формується, оновлюється, коригується, вдосконалюється, проходить нелегке становлення і суворе випробування самим життям. Координація зусиль державних та громадських об'єднань є успішною для ресоціалізації, реадаптації, рестабілізації тих жінок, які потребують термінової допомоги для реалізації своїх прав, здібностей і призначення. Однак, незважаючи на певні досягнення, жінки й сьогодні залишаються незахищеними, їхнє життя сповнене багатьох проблем. Ось чому це питання буде актуальним ще багато-багато років. Але політику і демократію ліплять мільйони рук. Кожен з нас повинен відчувати себе громадянином і зробити свій внесок для вирішення наших загальних проблем.

Список використаних джерел

1. Дюркгейм Е., Соціологія і соціальні науки // Філософська і соціологічна думка. — 1992. — № 5.
2. Посилення регіональних соціальних служб. Програма технічної допомоги Європейського Союзу ТАСІС в Україні. Звіт з реалізації проекту. - 2006.
3. Проблеми розвитку демократії та забезпечення рівних прав для жінок і чоловіків в Україні трансформаційного періоду. Тези конференції. К.:АТ "Столиця". 1998. - 100 с.
4. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 464 с.
5. http://pidruchniki.com/18210712/sotsiologiya/problemi_gendernoyi_rivnosti_suchasnomu_etapi
6. <https://www.br.com.ua/referats/Sociology/49375.htm>

Наукове видання

ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Збірник наукових праць за матеріалами III-ї Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної інтернет-конференції

(м. Житомир, 27 квітня 2018 року)

Редакційно-видавнича підготовка
Кафедра теоретичної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Надруковано з оригінал-макета укладачів
Підписано до друку 27.04.18. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Arial. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк.8.11 Наклад 100. Зам. 161.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua