МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАІНИ

СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

кафедра практичної психології та соціальної роботи

**Токмачова К.М.**

**Кваліфікаційна магістерська робота**

**Проблеми формування психологічної культури особистості та шляхи її вирішення**

**Сєвєродонецьк**

**2019**

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

(повна назва кафедри)

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

**до кваліфікаційної магістерської роботи**

**освітньо-кваліфікаційного рівня** \_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

спеціальності 053 - Психологія

(шифр і назва)

галузі знань 05 – Соціально-поведінкові науки

(шифр і назва)

спеціалізації Практична психологія

на тему: Проблеми формування психологічної культури особистості та шляхи її вирішення

Виконав: студент групи ПСПП-17зм Токмачова К.М.

Керівник: к.психол.н., доц. Смирнова О.О.

Завідувач кафедри практичної психології

та соціальної роботи

д. психол. н., проф. Завацька Н.Є.

Рецензент

к. психол. н., доц. Боярин Л.В.

Сєвєродонецьк - 2019

**СХІДНОУКРАЇНСКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки**

(повне найменування інституту, факультету)

**Кафедра практичної психології та соціальної роботи**

(повна назва кафедри)

Освітньо-кваліфікаційний рівень \_\_\_\_магістр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(бакалавр, спеціаліст, магістр)

спеціальності 053 - Психологія

(шифр і назва)

галузі знань 05 – Соціально-поведінкові науки

(шифр і назва)

спеціалізації Практична психологія

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**

**практичної психології та**

**соціальної роботи, проф.**

**Завацька Н.Є.**

«23» 10 2018 року

**З А В Д А Н Н Я**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

**Токмачовій Катерині Миколаївні**

(прізвище, ім’я, по батькові )

1. Тема роботи: Проблеми формування психологічної культури особистості та шляхи її вирішення.

Керівник роботи Смирнова О.О., к. психол. н., доц.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом вищого навчального закладу від «23» жовтня 2018 року № 224/42

2. Строк подання студентом роботи 20.12.2018 р.

3. Вихідні дані до роботи: *обсяг роботи - 118, табл. – 6, список використаної літератури – 98 джерел.*

4.Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити):*дослідити особливості формування психологічної культури особистості та шляхи її вирішення.*

5. Консультанти розділів роботи

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали та посада  Консультанта | Підпис, дата | |
| завдання  видав | завдання  прийняв |
| **1.** | Смирнова О.О.– к.психол.н., доц.  кафедри практичної психології та соціальної роботи | 23.10.2018р. | 23.10.2018р. |
| **2.** | Смирнова О.О. – к.психол.н., доц.  кафедри практичної психології та соціальної роботи | 23.10.2018р. | 23.10.2018р. |
| **3.** | Смирнова О.О. – к.психол.н., доц.  кафедри практичної психології та соціальної роботи | 23.10.2018р. | 23.10.2018р. |

6. Дата видачі завдання 23.10.2018 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№**  **з/п** | **Назва етапів дипломного проектування** | **Строк виконання етапів** | **Примітка** |
| 1 | Визначення проблеми дослідження та розроблення плану кваліфікаційної магістерської роботи | 10.2018 р. | 10.2018 р. |
| 2 | Аналіз літератури за проблемою. Робота над теоретичною частиною дослідження | 10-11. 2018 р. | 10-11. 2018 р. |
| 3 | Розробка діагностичного інструментарію та проведення констатувального експерименту | 10.2018 р. | 10.2018 р. |
| 4 | Узагальнення результатів констатувального експерименту | 10-11. 2018 р. | 10-11. 2018 р. |
| 5 | Розробка програми формувальних заходів | 11.2018 р. | 11.2018 р. |
| 6 | Проведення повторного тестування та оцінка ефективності формувальних заходів | 11-12. 2018 р. | 11-12. 2018 р. |
| 7 | Підготовка кваліфікаційної магістерської роботи до захисту та захист роботи | 01.2019 р. | 01.2019 р. |

Студент Токмачова К.М.

Керівник роботи Смирнова О.О.

РЕФЕРАТ

Текст – 118 с., табл. – 6, джерел – 98

Проаналізовано науковий матеріал з проблеми психологічної культури та формування психологічної культури студента ВШ за матеріалами, що представлені зарубіжними та вітчизняними психологами. Розглядаються структура та механізм процесу формування психологічної культури; джерела та методи; соціально-психологічні особливості процесу. Аналізуються результати констатуючого експерименту, розроблено програму рекомендацій щодо інтенсифікації процесу формування психологічної культури особистості студентів вищої школи.

Ключові слова: КУЛЬТУРА, ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА, ГРУПА, МАЛА СТУДЕНТСЬКА ГРУПА, СЕНС ЖИТТЯ, СИМВОЛИ, ПСИХОПРАКТИКА КУЛЬТУРИ, ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ, ЕМПАТІЯК.

ЗМІСТ

|  |  |
| --- | --- |
| ВСТУП | 7 |
|  |  |
| РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ | 10 |
|  |  |
| 1.1. Культура як психологічне поняття | 10 |
|  |  |
| 1.2. Проблема психологічної культури та її формування | 14 |
|  |  |
| 1.3. Психологічна культура особистості як орієнтир сучасної освіти | 23 |
|  |  |
| 1.4. Психопрактика культури | 33 |
|  |  |
| РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ  ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ  У СУЧАСНИХ УМОВАХ | 40 |
|  |  |
| 2.1. Соціально-психологічні особливості студентської групи | 40 |
|  |  |
| 2.2. Джерела формування психологічної культури студента | 49 |
|  |  |
| 2.3 Проблеми формування психологічної культури студента | 58 |
|  |  |
| РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ І ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВШ | 66 |
|  |  |
| 3.1. Обґрунтування вибору методик | 66 |
|  |  |
| 3.2. Результати констатуючого експерименту | 67 |
|  |  |
| 3.3. Шляхи формування психологічної культури студента | 74 |
|  |  |
| 3.4. Результати контрольного експерименту | 75 |
|  |  |
| ВИСНОВКИ | 79 |
|  |  |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ | 82 |
|  |  |
| ДОДАТКИ | 91 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний стан суспільства позначається тим, що в ньому превалює технологічний прагматизм, а людські відносини придбали функціональний характер на шко­ду гуманному. Прагнення, будь-яким чином досягти на­уково-технічного прогресу, привели до того, що не тех­ніка служить людині, а людина підкоряється техніці. Освіта замінюється пізнанням, особистісний розвиток — придбанням вузько - професійних знань; викладання спеціальних дисциплін превалює над обсягом гумані­тарних наук.

Вимоги до високого рівня вищої освіти стають усе більш значимими. Поряд з високим рівнем формування розумових здібностей великого значення набуває так звана гуманітарна культура, сформованість якої забезпечує розуміння інших людей, легкість установлення контактів, прагнення до досягнень, контроль над власними емоційними проявами, достатня впевненість у собі і т.д. Перераховані характеристики торкаються такого поняття, як психологічна культура особистості. У цьому плані студенту вищої школи важливо розвити в собі необхідні в житті якості, зв'язані з психологічною культурою, незалежно від обираної спеціальності.

Психологічна культура як компонент гуманітарної культури особистості в даний час привертає увагу багатьох психологів (А.А. Бодалев, Е.А. Климов, Н.Н. Обозов, та ін.), що вказують на необхідність її формування, зокрема, у підростаючого покоління. Однак, поки в програмі освіти не уведені відповідні навчальні курси. Тому вивчення вихідного рівня сформованості психологічної культури дозволяє виявити індивідуальні особливості студентів і більш ефективно намітити програму освіти і самоосвіти, щодо формування психологічної культури.

Об'єктом дослідження є психологічна культура особистості.

Предметом дослідження є соціально-психологічний механізм формування психологічної культури студента ВШ.

Ціль дослідження: виявити соціально-психологічні джерела формування психологічної культури студента; розробити програму і провести експеримент по формуванню психологічної культури особистості студента.

Аналіз наукової літератури по проблемі дозволив сформулювати основну гіпотезу дослідження: формування психологічної культури особистості студента має власний соціально-психологічний механізм і можливо при умовах цілеспрямованого, систематичного виховання, з урахуванням особистісних особливостей.

Перевірка висунутої гіпотези дослідження і досягнення його мети передбачали рішення наступних задач:

1. Проаналізувати сучасний стан наукової розробки проблеми формування психологічної культури.
2. Визначити особливості психологічної культури особистості студента ВШ.
3. Виявити соціально-психологічні основи формування психологічної культури особистості підлітка.
4. Здійснити емпіричне дослідження, спрямоване на формування психологічної культури особистості студента ВШ.
5. Розробити програму корекційних занять щодо формуванню психологічної культури особистості студента ВШ.

Методологічною основою дослідження є системний підхід до аналізу психологічних явищ (А.М. Леонтьев, С.Д. Максименко, Б.Ф. Ломов і ін.); культурно-діяльнісна концепція соціалізації (Л.С. Виготський, А.Р. Лурия й ін.); фундаментальні дослідження проблеми активності особистості і співвідношення в ній соціального й індивідуального (К.О. Абульханова-Славская, Г.С. Костюк, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, і ін.); теорія емоційної культури (Л.С. Виготський, В. Лебединський, С. Никольская, Е. Р. Баенская, і ін.); гуманізація та гуманітаризація вищої освіти (Г. О. Балл, Б. Теплов, Г.С. Костюк, В.С. Якиманська); мотивація пошуку сенсожиттєвих орієнтацій ( В. Франкл, Ф. Василюк, А. Кронік) та інші.

Для реалізації задач дослідження були використані такі методи (методики): теоретичний аналіз наукових джерел; спостереження; бесіда; тестування (Методика дослідження психологічної письменності студентів; дослідження загальних емпатійних тенденцій; дослідження комунікативної компетентності П. Якубовські; дослідження ціннісних орієнтацій особистості); психолого-педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); методи порівняльної обробки емпіричних даних.

Теоретичне значення дослідження полягає в розширенні і поглибленні знань по проблемі формування психологічної культури особистості студента ВШ; в обґрунтуванні соціально-психологічного механізму процесу формування психологічної культури; у розкритті зв'язків між створенням визначених соціально-психологічних умов і процесом формування психологічної культури особистості студента ВШ.

Практичне значення отриманих результатів. Встановлені в процесі дослідження факти і сформульовані на їхній основі висновки можуть бути використані: педагогами – для підвищення рівня психологічної культури студентів; психологами – для дослідження психологічних закономірностей формування структури особистості студента.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Культура як психологічне поняття

Серед величезної кількості етнодіфференційних ознак переважна більшість складають елементи, більш-менш адекватно відображають реальну культурну відмітності. У другій половині двадцятого століття саме культуру найчастіше називають основним чинником, що лежить в основі міжетнічних відмінностей психіки. Ряд етнопсихологічних шкіл займається вивченням зв'язку між культурою і психологічними - насамперед особистісними - характеристиками. Всі ці обставини вимагають осмислення поняття «культура».

Важко уявити собі більш поширений і більш багатозначний термін. У повсякденній мові ми використовуємо його оцінне значення, наприклад говоримо про когось, що він культурна людина або що він веде себе некультурно. У науці не користуються цим оціночним значенням, але за підрахунками соціологів у різних областях наукової діяльності сформульовано більш 250 визначень культури. Найкоротша і одночасно найширше визначення запропонував американський культу-рантрополог М. Херсковіц (1895-1963), який стверджував, що «культура - це частина людського оточення, створена самими людьми» (Цит. за: *Berryetal., 1992,* p.165).У цьому сенсі до культури належить кожен, навіть найпростіший предмет, створений людиною, навіть думка, що зародилася в його свідомості. «Культура» - це те, що не є «природа».

При такому розумінні культури підкреслюється її многоаспектність, повна неможливість перелічити всі її елементи. Це будівлі, знаряддя, одяг, способи приготування їжі, соціальну взаємодію, вербальна і невербальна комунікація, виховання дітей, освіта молоді, релігії, естетичні уподобання, філософія та багато іншого. Всі ці елементи складають матеріальні і духовні продукти життєдіяльності людини. Матеріальна культура складається із створених людиною предметів, але в цих предметах матеріалізуються знання і вміння, які разом з цінностями, нормами, уявленнями про світ і правилами поведінки є елементами нематеріальної культури. Поділ культури на матеріальну і духовну є тільки наукова абстракція, так як кожен матеріал предмет, перш ніж він був створений, повинен був спочатку стати «ідеєю» у мозку людини. А будь-яка ідея, щоб стати доступною для інших людей, повинна об'єктивувати в який-небудь матеріал - книгу, картину, скульптуру. Як справедливо зазначає польський соціолог Я. Щепаньский, «світ творів людини - це завжди світ, в якому думка чи творча уява зливаються з матеріалом, в якому вони втілені, це світ неподільний»*(Щепаньский,* 1969, с. 40).

Не дивлячись на всю етнічну, культурну і навіть цивілізаційну різноманітність, спостережувану серед людських співтовариств планети, в кінці другого тисячоліття нашої ери сформувалося поняття глобальної культури, що характеризується проникненням певних матеріальних, технологічних і, частково, духовних стандартів в повсякденне життя переважної більшості урбанізованого населення. Основними рушійними чинниками глобалізації послідовно були урбанізація і розвиток інформаційних технологій - спочатку телебачення, а останнім часом комп'ютерної мережі Інтернет.

Пропонується розглянути поняття традиційної культури в її різних проявах і те, яку дію на неї надають контакти з культурою глобальної в умовах сучасного суспільного стану.

Можна б було використовувати дані польових досліджень мов і культур в різних регіонах світу (Північний Кавказ, Тува, Камчатка, Аляска). Розрізняються два основні підходи до визначення культури – як (1) сукупності матеріальних об'єктів і технологічних навиків, з одного боку, і як (2) сукупності когнітивних уявлень (конкретних знань, установок, стереотипів, вірувань), що визначають взаємодію етносу з навколишнім світом - з іншою. В рамках дослідження послідовно розглядаються різні аспекти традиційної культури, те загальне, що протиставляє їх глобальній культурі і ті специфічні риси, які визначаються конкретними особливостями даного регіону, історичними обставинами, кліматом і т.п.

Матеріальна культура розглядається як житло, побут, одяг, традиційна їжа. Традиційні заняття. Технічний прогрес і вторгнення сучасної масової культури. Організація життя: система місцевої влади і племінного самоврядування.

Взаємодія і взаємопроникнення культур має позитивні і негативні наслідки. Що таке "міжкультурна комунікація" в контексті взаємодії представників традиційної і глобальної культури. Відносність цього зіставлення. Можливість впливати на процеси. Досвід спроб відродження мови етносу - одиничні позитивні приклади світової історії. Особливість сучасних зусиль. Етичний аспект проблеми.

За підрахунками соціологів, в різних областях наукової діяльності сформульовано більше 250 визначень культури. У найширшому значенні до культури належить кожен, навіть простий предмет, створений людиною, будь-яка думка, що зародилася в його свідомості (Т.Г. Стефаненко, 1998).

Показово, що психологічна культура не розкривається як самостійне поняття ні в одному з існуючих вітчизняних словників. Разом з тим, вона, як особливий феномен, активно вивчається і обговорюється дослідниками. Так, О.С. Анісимовим (1991) введено поняття культури діяльності і мислення, основою якого є рефлексія діяльності і мислення. Б.С. Братусь (1994) розуміє культуру як “стикування розпоряджень і приймаючої їх Душі”. G. Hofstede (1981), T. Peters & R. Waterman (1992), H. Harris & R. Moran (1983), G. Lippit & D. Hoopes (1988) в тому або іншому контексті говорять про організаційну, управлінську, корпоративну культуру перш за все як про деяку ієрархію цінностей, норм, ритуалів, традицій, заборон, переваг, стилів поведінки. Всі три найменування психологічної культури тут практично не помітні. Т.Ю. Базаров (1996), спираючись на класифікацію D. Cole (1989), пропонує типологію організаційних культур, розвинувши поняття організаційної і корпоративної культури людей, зв'язаних загальним місцем роботи. В.І. Долгова (1997) аналізує інноваційну культуру службовців. О.З. Краснова (1997) досліджує педагогічну культуру студентів технічного вузу. Н.Т. Селезнева (1997) вивчає закономірності розвитку психологічної культури керівників. Причому, в кожній з трьох останніх робіт культура не описується однозначною дефініцією, а як би мається на увазі, складаючись з різних сутнісних характеристик.

Приведений перелік психологічних досліджень культури далеко не повний. Мозаїчність, строкатість і фрагментарність, присутня в більшості сучасних дослідницьких підходів до аналізу культури як психологічного поняття може бути багато в чому подолана, якщо, спираючись на загальний принцип детермінізму, розроблений С.Л. Рубінштейном (1957), осмислювати культуру як цілісну особистісно-діяльнісну характеристику суб'єкта. Оскільки, по Рубінштейну, однією з основних особливостей діяльності є її соціальність, а як суб'єкт може виступати людство, велика або мала соціальна група, а також окрема особа, то звідси стає можливим вихід на побудову загального визначення культури, так би мовити, в широкому значенні. Тоді культура як діяльнісна характеристика суб'єкта стане доступною для аналізу через дослідження внутрішніх, специфічних закономірностей діяльності, відображеної і породженої в даній культурі (цілей, мотивів і т.д.). Як особова характеристика суб'єкта, культура може бути пізнана як цілісна система внутрішніх умов, через які заломлені зовнішні дії. В цьому випадку з'являється можливість упорядкувати, систематизувати і, що найважливіше, створити теоретико-методологічну основу для багатьох різновидів приватних визначень культури, які, подібно приведеним вище, активно входять і входитимуть в ужиток сучасних психологічних досліджень.

1.2. Проблема психологічної культури та її формування

Взаємозв'язок виховання та культури підкреслюється багатьма вітчизняними і зарубіжними авторами (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, В. П. Зінченко, І. А. Зимня, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) Образ культури проектується в сучасні типи освітнього процесу, і її відтворення здійснюється в освіті. У зв'язку з цим актуальним і своєчасним стає визначення поняття «психологічна культура людини» (В. П. Зінченко, К. А. Абульханова-Славська, О. І. Мотков, Л. С. Колмогорова, М. В. Попова та ін) і розгляд його змісту як найважливішої складової загальної культури людини.

Підсумки наукового і практичного розвитку психології в XX ст. ще не узагальнені, не осмислені і тим більше не інтегровані у власну субкультуру. Різні методологічні підходи до феномену людини, зокрема і до феномену життя, живого взагалі, конфронтація двох основних парадигм, природно-наукової і гуманітарної, побудова психологічної науки, набуття психологією власної практики, розширення її впливу на багато областей людської діяльності викликають тривогу з приводу можливої втрати «культурного коду науки» (В. П. Зінченко). «Культурний код науки» транслювався в минулому самими живими його носіями, творцями оригінальних наукових шкіл та напрямів. Їм мали блискучі вітчизняні вчені Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, А.В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, П.Я. Гальперін, А.Р. Лурія, А.А. Смирнов та багато інших. Справжні носії загальнолюдської та психологічної культури зуміли включити в своє «культурне поле» численних послідовників і учнів. Таким чином, уявлення про зміст психологічної культури можна отримати шляхом емпіричного аналізу того унікального і типового, що відрізняло самих творців «культурного коду». Не претендуючи на вичерпний аналіз, ми виділили слідом за І. А. Зимової деякі основні компоненти психологічної культури, відрізняла її справжніх носіїв:

1) гуманізм, захопленість, безкорисність, пристрасна відданість науці;

2) виняткова ретельність і увагу до фактів;

3) розуміння відносності наукових доказів і висновків;

4) високий рівень особистісної рефлексії, здатність до іронії та самоіронії;

5) широкі культурні інтереси, розвинений естетичний смак;

6) широка гуманітарна культура;

7) мовна виразність, наповненість емоційного життя;

8) світові життєствердження, оптимізм, альтруїзм.

У меншій мірі носіям справжньої психологічної культури були властиві гнучкість і соціальна адаптованість по відношенню до основних світоглядних категорій, але в цілому їх соціальна компетентність була високою (К. А. Абульханова-Славська).

Тим часом поза професійного співтовариства психологічна культура досі складається стихійно. Її відрізняє аморфність, нерозчленованість і неусвідомленість. Завдання формування психологічної культури підростаючого покоління не може бути вирішена без розвитку індивідуальної психологічної культури дорослих, батьків, вихователів, вчителів і самих психологів.

Психологічна культура є важливою складовою персональної культури людини. Її відрізняють такі особливості (А. Г. Асмолов, І. О. Зимня та ін):

1) широке загальнокультурне освіта;

2) потреба бути культурною людиною;

3) бажання мати психологічну культуру;

4) потреба бути носієм психологічної культури;

5) чутливість до психологічного досвіду, досвіду власного життя;

6) усвідомленість думок, почуттів, поведінки;

7) здатність до проблематизації подій власного життя;

8) конструктивне, творче здійснення власного життя.

Психологічну культуру не можна передати як застиглу архаїчну форму. Культура «живе» не всередині форми, а на її кордонах (М. М. Бахтін, М. К. Мамардашвілі), прояви її спонтанні, вони відображають індивідуальність її носія. Наука психологія сама по собі новий тип культури, оскільки її сутнісна характеристика - рефлексивність (Ю. М. Забродін). Вона володіє проективної і породжує функцією (В. П. Зінченко, В. І. Слободчиков). Культура психологічного знання і досвіду може зняти прояви безкультур'я, але за умови здійснення її під час «живого досвіду», шляхом розвитку «культурного стану», спрямованого на здійснення певного зусилля по зміні себе (М. К. Мамардашвілі).

Тривалий час культура розглядалася як щось зовнішнє по відношенню до індивіда (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв), все ще недостатньо вивчені внутрішні умови становлення культурного досвіду (С. Л. Рубінштейн, К. А. Абульханова-Славська). Присвоєння культури здійснюється в ході соціокультурного розвитку індивіда, і в цьому процесі важливе значення має індивідуальний досвід його життя.

Теза про взаємодію і взаємовплив індивідуального і соціального досвіду застосовується в якості пояснювальній моделі в численних дослідженнях, присвячених самим різним проблемам психологічної науки (О. М. Леонтьєв, Г. М. Андрєєва, І. О. Зимня та ін.)

Не заперечуючи безумовну справедливість даного підходу, нам видається важливим особливим чином виділити категорію індивідуального досвіду людини. І головним чином тому, що у вивченні становлення всіх культурних форм розвитку, в тому числі і психологічної культури, індивідуальний досвід дитини до цих пір не став предметом спеціального дослідження. Між тим ми вважаємо, що саме цей досвід є одним з найважливіших внутрішніх умов формування психологічної культури. Довгий час внутрішнє життя людини взагалі не була спеціальним предметом досліджень у психології. Цю прогалину заповнюється в інших гуманітарних науках, і насамперед у літературі (М. М. Бахтін).

Складність вивчення індивідуального досвіду добре усвідомлюється сучасними дослідниками (К. А. Абульханова-Славська). Він стає психологічною реальністю лише в прикладних областях, головним чином у психотерапії та клінічної психології (А. Адлер, Ф. Є. Василюк, Б. С. Братусь та ін.) У своїй практичній роботі психологи активно взаємодіють з різними гранями індивідуального досвіду людини - досвіду душі, тіла, духу, сприяють його прояву, виявлення, усвідомлення, трансформації, розвитку. У немедичної моделі психотерапії підвищення і розвиток психологічної культури клієнта - найважливіша умова надання йому допомоги. І це не залежить ні від школи, ні від напрямку, до якого належить практик. Незважаючи на різноманітність використовуваних форм і мов, результатом стає персоніфікація і об'єктивація психологічного досвіду людини.

В якості найбільш значимого досвіду індивіда багато авторів розглядають його дитячий досвід (З. Фрейд, М. Клайн, А. Адлер, Ф. Перлз, К. Роджерс, М. І. Лісіна, А. Є. Лагутіна, Е. О. Смирнова та ін.) І якщо для психоаналітика досвід минулого життя визначає сьогодення і майбутнє людини, то для гештальтпсихологи він усього лише факт сьогодення. Примітно, що це унікальне утворення досліджується і в контексті біографії індивіда (А. Кронік, В. В. Нуркова), та у випадках гострого психологічної кризи (X. Томе, А. Кронік та ін.) Встановлено, що величезне значення в організації первинних доречевом форм досвіду має спілкування з оточуючими дитини людьми і ті відносини, які у нього складаються з ними (Е. Еріксон, М. І. Лісіна, Є. О. Смирнова).

Однак багато авторів підкреслюють, що не так важливий сам досвід, як те, що з ним (досвідом) відбувається. Він може бути «порожнім», ненаповнені, аморфним, як, наприклад, у вихованців дитячого будинку (А. Є. Лагутіна), може призвести до парадоксальних явищ, розвитку психологічної стійкості, до формування копінгповедінка (про дорослих, поміщених в дитинстві в концентраційні табори , пише X. Томе), може бути життєвим сценарієм (Е. Берн) або основою девіантної поведінки (Л. Б. Філонов, О. Б. Некрасова).

І тільки під впливом соціокультурного досвіду індивідуальний досвід замість стихійного і неусвідомленого, не інтегрованого і не пов'язаної з генетично більш пізніми утвореннями може «прийти в рух», бути перетвореним, трансформованим, розвиненим. За влучним висловом М.К. Мамардашвілі, тільки «ідеальна форма породжує реальну», «змінює горизонти руху», виробляє «окультурення» нижележащих утворень. Узагальнений і усвідомлений досвід власного життя створює умови для спільної психічної регуляції і особистісного розвитку, стаючи основою змін і самозміни суб'єкта (К. О. Абульханова-Славська).

Для підвищення стійкості суб'єкта по відношенню до життя важливий не стільки факт того, що сталося, скільки перетворення «зовнішніх» подій життя у «внутрішні» (Н. А. Логінова). Так закладаються основи потреби в людяності (К. А. Абульханова-Славська, А. Маслоу та ін), формується гуманістична спрямованість особистості. З одного боку, випадкові події можуть бути перетворені в значимі лише за участю особи у власному житті, з іншого - минулий досвід є основою «багатства зв'язків зі світом» (С. Л. Рубінштейн). Особистість опосередковує власну залежність від обставин свого життя, результатом чого стає утворення внутрішнього світу людини (Б. Г. Ананьєв).

Однак, як справедливо вказує К.А. Абульханова-Славська, «особливості прояву суспільних закономірностей на індивідуальному рівні майже не вивчені. Вони важкі для вивчення в силу того, що особливо велика тут сила суб'єктивного чинника ». Разом з тим різні форми досвіду людини, в тому числі і дитячого, мають певну культурну віднесеність. Про це свідчать кроскультурні порівняння, а також активно розгорнулися останнім часом численні дослідження, спрямовані на з'ясування ролі макро- і мікро- соціальних впливів у становленні соціально-психологічних якостей особистості. Велика увага приділяється вивченню соціальної нестабільності в Республіці Білорусь та її ролі у процесах соціалізації дитини (Є. О. Смирнова, Д. І. Фельдштейн).

Педагогічна професія є одночасно перетворюючої і керуючої. А для того, щоб управляти процесом розвитку особистості, потрібно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога тому висловлює єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості і характеризує його професіоналізм (Л. І. Міщенко).

Зміст професійної компетентності педагога тієї або іншої спеціальності визначається кваліфікаційною характеристикою. Вона являє собою нормативну модель компетентності педагога, відображаючи науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика - це, по суті, звід узагальнених вимог до вчителя на рівні його теоретичного та практичного досвіду.

Професійна компетентність педагога, виступаючи умовою становлення і розвитку його педагогічної майстерності, становить зміст педагогічної культури. Це поняття в останні роки все ширше використовується і розробляється педагогами, які займаються дослідженням проблем педагогічної деонтології (Є.В, Бондаревська, І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін та ін.) Однак професіоналізм педагога, його педагогічна культура ще не гарантують успіху в здійсненні педагогічної діяльності. У її "живому" реальному процесі професійне виступає в єдності з загальнокультурним і соціально-моральними проявами особистості педагога. Наші дослідження показали, що така єдність є вираз гуманітарної культури педагога, що характеризує цілісність його образу.

Вивчення біографій видатних педагогів (Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинського, П. П. Блонського, С.Т Шацького. А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін) показує , що саме їх гуманітарна культура, що виявляється в широкій освіченості, інтелігентності та високому почутті обов'язку і відповідальності служила основою зародження гуманістичних ідей, які прориваються замкнуте коло звичних педагогічних поданні і піднімають теорію педагогіки на новий рівень розвитку. Найвищі результати у педагогічній діяльності тому пов'язані, як це не парадоксально, з подоланням професійної обмеженості, здатністю розглядати вузькопрофесійні питання з найширших філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій.

У зв'язку з цим виникає необхідність розглянути поняття "психологічна культура педагога". Не вдаючись у дефінітивного суперечки з приводу феномену культури, відзначимо, що у філософській літературі одні автори включають у сферу культури саму діяльність, а інші - її технологічну основу, тобто сукупність засобів і механізмів, завдяки яким мотивується людська діяльність. Незважаючи на відмінність у підходах до розгляду категорії ''культура", загальним для них є розуміння культури як цілісного явища, центральна ланка якого - людина як суб'єкт культурної розвитку. Не все створене людиною являє собою культуру. Поняття" культура "в самому широкому сенсі висловлює якісну характеристику того, наскільки конкретні люди зуміли піднятися над своєю природною біологічною природою, розвинувши свою другу - соціальну - природу. Культурою є тому лише те з виробленого людиною, що спрямовано на саморозвиток і самовдосконалення.

Відповідно, культура фахівця - це його здатність до розвитку та вдосконалення своїх творчих можливостей у вирішенні нестандартних завдань при здійсненні Двох професійних ролей. Культура, як зазначає В.М. Розін, - це також і свідома, цілеспрямована творча активність індивідів та спільноти: прагнення підтримати традиції, поліпшити і упорядкувати життя, здійснити які-небудь зміни, протистояти руйнівним, антигуманним тенденціям і т.д.

Слід зазначити, що сьогодні з'явився новий інтегральний соціальний феномен, який В.С. Біблер (1991) називає "соціумом культури". Культура з маргінального явища суспільного життя все більше зсувається в епіцентр сучасного буття, де одночасно існують цінності східної і західної культури, античні, середньовічні, возрожденческие, освітянських і т.д. Культурні спектри мають сенс по відношенню один до одного в діалозі нашого реального сьогоднішньої свідомості. Це проблема не тільки мислення, а й дійсного буття кожної сучасної людини. Людина найближчого майбутнього буде поставлений чиряк необхідністю вибору свого соціуму культури, в якому він і стане здійснювати своє духовне самовизначення.

У виборі такого соціуму і духовного самовизначення якраз і відіграє важливу роль педагогічна культура. Вона характеризує, по-перше, внутрішньо багатство особистості, рівень розвитку се духовних потреб і здібностей, а по-друге, рівень інтенсивності їх прояву в творчій практичній діяльності. За найглибшої своєї сутності гуманітарна культура висловлює гуманістичні ціннісні орієнтації особистості. Іншими словами, гуманітарна культура - це передусім гармонія культури знання, культури почуттів, спілкування і творчого дії. Майбутній століття представляється Д.С. Лихачову як століття розвитку гуманітарної культури, культури доброю і виховує, закладає свободу вибору професії та застосування творчих сил.

Гуманітарна культура педагога - оптимальна сукупність загальнолюдських ідей та цінностей, професійно-гуманістичних орієнтації і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності. Саме наявність такої культури дозволяє йому вивчати і діагностувати рівень розвитку учнів, розуміти їх, вводити в світ духовної культури, організовувати духовно насичену діяльність, формувати соціально-ціннісні орієнтації.

Перш ніж визначитися по суті професійно-педагогічної культури, необхідно актуалізувати такі поняття, як "професійна культура" і "педагогічна культура". Виділення професійної культури як атрибутивного властивості певної професійної групи людей є результатом поділу праці, що викликав відокремлення деяких видів спеціальної діяльності.

Професія як склалося соціально-культурне явище володіє складною структурою, що включає предмет, засоби і результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки та ідеали. У процесі історичного розвитку змінюються і професії. Одні з них набувають нові соціокультурні форми, інші змінюються незначно, треті зовсім зникають або зазнають істотних змін. Високий рівень професійної культури характеризується розвиненою здатністю до вирішення професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням. Однак розвинуте професійне мислення може перетворитися на свою протилежність, коли воно поглинає інші прояви особистості, порушуючи її цілісність і всебічність. Відображаючи суперечливий, діалектичний характер людської діяльності, професійна культура є певна ступінь оволодіння членами професійної групи прийомами і способами вирішення спеціальних професійних завдань.

Педагогічні цінності об'єктивні, так як формуються історично в ході розвитку суспільства, освіти, загальноосвітньої школи і фіксуються в педагогічній науці як формі суспільної свідомості у вигляді специфічних образів і уявлень. У процесі підготовки і здійснення педагогічної діяльності вчитель оволодіває педагогічними цінностями, суб'ективірует їх. Рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є показником особистісно-професійної розвиненості вчителя, його педагогічної культури як ступеня реалізації ідеально ціннісного, трансформації потенційного (належного) в актуальний (суще) [1, с. 93].

У міру зміни умов соціально-педагогічної життя, зміни потреб суспільства, школи, особистості змінюються, переоцінюються і педагогічні цінності. Однак вони виступають в якості відносно стійких орієнтирів, за якими педагоги співвідносять своє життя і педагогічну діяльність. Вплетення загальнолюдських цінностей добра і краси, справедливості і боргу, рівності й честі в палітру цінностей педагогічних, оволодіння ними і поглиблення світу педагогічних цінностей створюють ту матеріальну основу, на якій будується будинок професійно-педагогічної культури особистості вихователя.

Суб'єктивне сприйняття і присвоєння вихователем загальнолюдських культурно-педагогічних цінностей визначається багатством його особистості, спрямованістю професійної діяльності, професійно-педагогічним самосвідомістю, особистої педагогічною системою і відбиває, таким чином, внутрішній світ людини. У зв'язку з цим справедливим є твердження С. Л. Рубінштейна про те, що ціннісне ставлення залишається способом відображення дійсності у свідомості людини.

Ступінь присвоєння особистістю педагогічних цінностей залежить від стану педагогічної свідомості, тому що факт встановлення цінності тієї чи іншої педагогічної ідеї, педагогічного явища відбувається в процесі оцінки її особистістю. Критерієм оцінки і її результатом є склався на основі психолого-педагогічних знань, результатів власної діяльності і зіставлення її з діяльністю інших узагальнений образ. Образи індивідуального педагогічного свідомості можуть збігатися або не збігатися з виробленими в суспільстві або професійної групи уявленнями про цілі, зміст, суб'єкт і об'єкт педагогічної діяльності, про все те, що забезпечує педагогічну компетентність і доцільність діяльності педагога.

1.3. Психологічна культура особистості як орієнтир сучасної освіти

Умови сучасної кризи суспільства вимагають від його членів активної, самостійної позиції. У сучасному переформуванні культури народу велику роль виграє трансформація системи освіти, що зазначається державною програмою розвитку освіти в Україні та Міністерством: „Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки/ Наказ МОН України № 49 від 23.01.2004 р.”

Людина як суб'єкт свідомої, культурно-орієнтованої діяльності і соціальної взаємодії, у реальних обставинах трансформації суспільства, усе більше й активніше виявляє свою самостійність із метою самоствердження. При цьому, її здатність оптимального самовираження залежить від розуміння себе і навколишньої дійсності (насамперед, соціальної). Дані компоненти: знання себе і знання інших, самооцінка й оцінка оточення, уміння керувати своєю поведінкою і діяльністю, будувати взаємини з іншими людьми, – є складовими психологічної культури. Їх гармонійне поєднання визначає психічне здоров'я, емоційне благополуччя і продуктивність у соціальній, професійній, сімейній та інших сферах життя людини.

Досвід роботи в школі і вузі, вивчення запитів і інтересів студентів, що вчаться, аналіз існуючих учбових планів, програм для загальноосвітньої середньої школи привели до усвідомлення того, що сучасна освіта украй недостатньо "торкається" до проблем людини. Студенти-першокурсники, вчорашні випускники шкіл, практично не знайомі з психологією, не знають, куди можна звернутися по допомогу (не дивлячись на наявність у значної частини молоді психологічних проблем). Їм важко при вивченні вузівського курсу психології, оскільки при всій його складності освоєння починається з "нульового" рівня знань.

Результати психологічних досліджень відзначають низький рівень інформованості в питаннях психологічних знань і здібностей психічної саморегуляції у школярів і студентів. Свідомий індивід, здатний самостійно керувати і регулювати свої внутрішні психічні і зовнішні фізичні дії, психічні стани і поведінкові вчинки, а також оптимально будувати взаємодію з іншими людьми і продуктивно реалізовувати свої потенціали та здібності у творчому самовираженні, формується в практиці життя, в діяльності та спілкуванні, що вимагає прояву персональної активності. Для цього необхідно бути психологічно компетентним у питаннях психології особистості та спілкування, і навичках саморегуляції та самоуправління. Це визначає важливість завдання формування психологічної культури, насамперед, у системі освіти. Необхідно знайомити учнів і студентів із закономірностями і практичними способами керування своїми психічними функціями і станами, що впливають на практичну діяльності і поведінку.

Завдання формування психологічної культури досить нове і було малорозробленим у минулому. Це значний аспект загальної культури, що передається людині суспільством, і визначальний напрям та способи його діяльності й поведінки. Поняття „психологічна культура” не ввійшло в жоден із вітчизняних психологічних словників до кінця ХХ століття і зустрічається тільки в деяких наукових працях (О.І. Мотков, М.М. Обозов, О.С. Газман, Є.О. Клімов, М.О. Холодная). Цим доводиться недостатність уваги вчених у цій галузі знань, і особливо в сфері освіти і виховання. А „перелік проблем” у сучасної молодої людини стає усе довшим: соціально-політична й економічна нестабільність суспільства, особистісна невизначеність, надлишок інформації і недолік емоційних контактів, що вимагають особистої самостійної діяльності, необхідності докладати зусиль у подоланні не тільки зовнішніх перешкод, але й внутрішніх, психологічних, з метою самореалізації.

Потреба бути особистістю (потреба в персоналізації) відзначається психологами як основна рушійна сила активності індивіда [11, 16]. А. Маслоу визначивши ієрархічну залежність потреб виділяє як найвищу – потребу самоактуалізації. Він визначає особистість, що самоактуалізується, як людину психічно здорову, що повною мірою реалізує свої можливості; її поведінка відрізняється спонтанністю (безпосередністю), автономністю, творчим підходом і демократизмом, що підвищує ефективність життєдіяльності суб'єкта [9]. Це далекий, але не недосяжний орієнтир для особистості як суб'єкта. Дані висновки повинні визначати орієнтири системи освіти.

У сучасній педагогіці середньої і вищої школи навчання домінує над вихованням: присутня гіпертрофована предметна спрямованість, що робить навчальний процес формалізованим і деперсоніфікованим, обмежуючи власну активність і творчість учнів, прикладний аспект навчання, застосування знань у житті. У школах зовсім відсутня програма психології, а у вузах негуманітарного профілю недостатньо годин для вивчення даної дисципліни. У школах і вузах, так само відсутня належна психологічна допомога і консультування фахівців-психологів. Доцільно впровадити підхід до навчання і виховання „як до процесу керування психічним розвитком людини” [12, 9]. Психологія повинна виконувати запити повсякденного життя, практики, а не бути сугубо академічною наукою і компетенцією професіоналів. Ми створюємо „думаючі машини”, разом із тим власна творча діяльність, почуття й обумовленість вчинків залишаються для нас таємницею. „Людина усе ще переконана у тім, що найбільше щастя відкриється їй лише після встановлення повної влади над природою, і... забуває, що не менш важливо навчитися в тій же мірі „панувати над собою” як частиною тієї ж самої природи” [4, 11].

Практичний досвід роботи останніх років в школі і вузі, аналіз літератури привели до думки про те, що у вищій школі повинен бути інтегрований курс практичного людинознавства, однією з складових якого буде психологія.

Обґрунтування необхідності такого курсу у області освіти можна знайти в роботах Б.Г. Ананьева (2), В.А. Сухомлінського (19), Ш.А. Амонашвілі (1), Б.Г. Мещерякова (14), Н. М. Таланчука (21) і інші.

"Дивно і незрозуміло, - писав В.А. Сухомлінській, - школяр вивчає і дізнається багато що про зірки, морські глибини, про далекі галактики і елементарні частинки, про державний пристрій Давнього Єгипту і Вавилону, але не вивчає і нічого не дізнається про те, що відбувається у нього в голові, коли він сприймає і пізнає навколишній світ, як виховати людську культуру в самому собі. Учень знає про побут стародавніх спартанців, але не знає, як поводитися в суспільних місцях, як співвідносити свої вчинки, бажання на користь інших людей"(19, С.131). У цьому плані за багато років мало що змінилося в змісті освіти. За твердженням Б.Г. Мещерякова на людинознавство відводиться як і раніше один відсоток учбового часу. У концепції загальної середньої освіти хоча і декларується положення про відтворення загальної культури через людину і в людині, на практиці це забезпечується недостатньо.

Існуючий пропуск в освіті обертається непоправними втратами, пов'язаними з пониженням рівня етичної, психологічної, валеологічної і інших аспектів культури у підростаючого покоління. Посилює ці процеси і тенденція ослаблення виховної роботи у всіх ланках освіти.

Ми пішли по шляху розробки через варіативний компонент змісту інтегрованого курсу "Людинознавство" (з 1 по 5 курси). Він націлений на становлення основ етичної, психологічної, валеологічної культури студентів. Відзначимо, що розроблене дослідження може також служити этико-психологічним і валеологічним забезпеченням виховної роботи в вищій школі.

Мова іде про один з аспектів базової культури особи - психологічному. Для того, щоб створювати повноцінні умови для її становлення, необхідно вивчити цей феномен у всіх складових, визначити вікові особливості і етапи її становлення. У цьому плані залишається проблемою загальне визначення поняття " психологічна культура" особи, виділення її параметрів, рівнів. Слід зазначити, що воно дотепер не включене ні в один психологічний словник.

Зустрічаються визначення професійної психологічної культури. У роботі А.Б. Орлова дається визначення професійної психологічної культури педагога: "Справжня психологічна культура вчителя припускає культуру його переконань, переживань, уявлень і впливів, що виявляється у відношенні і до самому себе, і до учнів. Така культура є результатом поступового подолання і зживання невротичних (тобто неавтентичних, ілюзорних) компонентів власного внутрішнього світу в різного роду психотерапевтичних за своєю суттю практиках" (17, С.146). Таким чином, психологічна культура в такому розумінні предстає в сукупності наступних компонентів: переконання, переживання, уявлення про самому себе (рефлексія), педагогічні впливи. Не вдаючись в зауваження з приводу повноти такого визначення, відзначимо, що нас це визначення цікавить в тому плані, наскільки воно співвідноситься з поняттям загальної (а не професійної) психологічної культури особи.

Дійсно, про психологічну культуру людини можна говорити в контексті різних сфер життєдіяльності (професійної, особистої), з урахуванням ряду особливостей (національних, вікових і т.д.). Професійна психологічна культура визначається специфікою тієї або іншої діяльності (вчителя, лікаря, менеджера і т.д.), особливостями вирішуваних задач. У цьому ракурсі базисна психологічна культура особи визначається наявністю характеристик, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широкий круг повсякденних задач незалежно від особливостей вузьких, спеціальних видів діяльності, виконувати широкий спектр соціальних ролей безвідносно до конкретної професійної діяльності. Саме в такому розумінні вона є предметом нашого вивчення.

Психологічна культура включає як утворену (навчена і вихованість) у області психології, так і основні параметри розвитку особи. Це відповідає початковому розумінню терміну "культура" ("пайдейя"), прийнятому ще в Стародавній Греції. Причому, психологічна культура особи не може розглядатися поза контекстом тієї культури, в якій людина виросла, живе. Вона містить в собі риси як загальнолюдської, так і національної, социально-стратової культури, "вичерпуючи" її надбання у просторі та часі. "Культура - це світова комора минулого всіх народів, і того саме минулого, яке входить в майбутнє і не забувається... Отже культура - це справа зв'язку народів і кожного народу окремо з самим собою" (18, С.131). На жаль, останнім часом спостерігається розрив тимчасового міжвікового зв'язку в психологічній культурі, причини якої і основні лінії ще належить вивчити. Залишається також проблематичним питання: хто повинен вирішувати, що узяти в майбутнє молодому поколінню, те, що вважають потрібним їх вихователі, вчителі або те, що вони виберуть самі? Як, довіривши школярам самим зробити вибір(адже це основа гуманізації!), забезпечити цей "зв'язок народу з самим собою"?

Ґрунтуючись на визначеннях культури, прийнятих сучасною вітчизняною культурологією (3, 5, 6, 13) і даних психологами (4), ми розглядаємо поняття "базисна психологічна культура" як системне і багатокомпонентне. Воно може бути розкрите з погляду наступних основних аспектів:

- гносеологічного;

- процесуально-діяльнісного;

- суб'єктивно-особового.

Розглянемо зміст кожного аспекту детальніше.

У гносеологічному аспекті аналізу ми слідуємо виділеним у філософії культурології компонентам культури: норми, знання, значення, цінності, символи.

Культурні норми людини пов'язані з нормативністю соціальної поведінки, його ролевими функціями, соціальними очікуваннями і т.д. В той же час із засвоєнням норм пов'язана така спадщина психологічної культури як забобони, стереотипи психології людей, що виявляються в свідомості, підсвідомості, поведінці.

Психологічні знання як результат процесу пізнання людьми самих себе, інших і як результат розвитку науки, виражені в уявленнях, поняттях, теоріях, можуть бути як науковими, так і житейськими, буденними, як практичними, так і теоретичними.

Значення - культурний засіб з'єднання з світом за допомогою знаків. Значення виражаються в образах, умовних знаках, жестах і словах, одязі і т.д.

Символи у сфері психології можуть бути об'єктом розгляду з погляду різних форм прояву в психічній діяльності (казки, сновидіння, метафори і т.д.), їх трактування, додання ним особового значення і впливу на діяльність людини.

Цінності є одним з найскладніших компонентів психологічної культури як в плані визначення, так і в плані їх привласнення людиною. Цінності співвідносяться не з істиною, а з уявленням про ідеал, бажаний, нормативний.

Таким чином, однієї з центральних проблем змісту загальної психологічної освіти, в свою чергу входить в людинознавство, є визначення того, що, коли, в якому об'ємі і на якому рівні складності представити для освоєння в різні вікові періоди з величезного "багажу", накопиченого психологією за час її існування, а також психологічного досвіду, накопиченого світовою практикою і представленого в художній літературі, фольклорі.

Процессуально-діяльносний аспект аналізу психологічної культури визначається кругом і змістом задач, які належить навчитися вирішувати учню, і організацією діяльності по її освоєнню. Нами визначений (поки орієнтовно) перелік типових задач, прийомів і способів діяльності, які повинні бути сформовані на кожному віковому етапі в курсі "Людинознавство".

Процессуально-діяльносний аспект аналізу припускає рішення питання про зміст тієї активності, яка лежить в основі освоєння культури. Введення дитини в світ психологічної, як і інший, культури можливо двома шляхами: через репродукцію відомого людству досвіду і через творчість, "відкриття" істин, збагнення психічних явищ, законів, освоєння дій в особистому досвіді, через "інсайти", в спеціально організованих і наближених до реального життя ситуаціях. Використовуючи в роботі обидва шляхи, ми пріоритет віддаємо другому. Спираючись на досягнення діяльнісної теорії навчання (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, И.И. Ільясов, Н.Ф. Тализіна, Н.Г. Салміна, Д.Б. Ельконін і ін.), нами організовується процес освоєння фундаментальних знань про людину. Разом з тим, діяльність по привласненню культури має риси виховного процесу, який організовується в рамках широкого кола діяльностей (домашні завдання і доручення, спільна діяльність дітей із залученням членів сім'ї, свята, тренінги і т.д.), стрижнем і організуючим початком яких є заняття по людинознавству. Теоретичною основою розробки цих питань є дослідження Л.И. Божовіч, Ю.М. Забродіна, Г.Е. Залесського, С.Л. Рубінштейна, М.В. Попової, Н.И. Щуркової, Г.А. Цукерман і др .

Здійснюючи проблемний підхід (В.С. Біблер, В.В. Давидов, Ю.М. Забродін, В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Подд'яков, М.В. Попова і ін.) до введення в світ психологічної культури, організовується постановка проблемних задач, створення проблемних ситуацій, що забезпечують творчу активність учнів.

Не дивлячись на принципові відмінності в організації і змісті цих двох шляхів, в своєму початковому і кінцевому пункті вони обов'язково припускають рефлексію з приводу виконаної діяльності, досягнутих успіхів, труднощів, відносин, себе як суб'єкта діяльності.

У суб'єктивно-особовому аспекті аналізу ті компоненти, які об'єктивно представлені в культурі, характеризуються як особи, що стали надбанням, привласнені суб'єктом культури. У цьому плані можуть бути виділені і проаналізовані культура спілкування, мови, поведінки, відчуттів, мислення і т.д.

Численні дослідження присвячені вивченню окремих перерахованих компонентів культури особи, проте поза зв'язком з особливостями педагогічного процесу.

Слід зазначити, що становлення вказаних складових культури особи є ефектом всієї системи дій, і надзвичайно складно визначити, який вплив надасть введення такого компоненту освіти, як людинознавство. Разом з тим, вважаємо, що з розробкою і введенням спеціальних учбових курсів необхідне опрацьовування, конкретне наповнення змістом таких понять як параметри, критерії, рівні, етапи освоєння і становлення базової психологічної культури особи.

Не дивлячись на широке використовування понять "комунікативна культура", "культура поведінки", "культура мислення", аналіз визначень показує, що немає єдності в їх розумінні, далеко не завжди ці і подібні їм поняття розкриваються достатньо повно. Так, наприклад, в роботі В.В. Соколової пропонується таке визначення: "... комунікативна культура, визначувана як сукупність умінь і навиків, що забезпечують доброзичливу взаємодію людей один з одним, ефективне рішення всіляких задач спілкування, представляється як важливий засіб освіти і як результат розвитку особи" (20, С.76).

Не зупиняючись більш на аналізі змісту, що вкладається в ці поняття різними авторами, відзначимо, що нами виділені наступні складові психологічної культури особистості, які можуть бути предметом дослідження, діагностики, а також параметрами, що визначають цілі і задачі освіти:

1. Психологічна компетентність.

2. Ціннісно-смисловий компонент.

3. Рефлексія.

4. Культуромистецтво.

У характеристиці психологічної компетентності ми дотримуємося визначення компетентності, даного в роботі М.А. Холодної: "Компетентність - це особливий тип організації наочно-специфічних знань, дозволяючи ухвалювати ефективні рішення у відповідній області діяльності" (22, С.369).

У роботах психологів розглядаються окремі сторони компетентності: компетентність в спілкуванні (Л.А. Петровськая, Ю.Н. Емельянов), інтелектуальна компетентність (М.А. Холодна) і т.д.

Основна відмінність психологічної письменності від компетентності полягає, на наш погляд, у тому, що грамотна людина знає, розуміє (наприклад, як поводитися, як спілкуватися в тій або іншій ситуації), а компетентний - реально і ефективно може використовувати знання в рішенні тих або інших проблем. Задача розвитку компетентності - не просто більше і краще знати людину, а включення цих знань в "психологічну практику" життя.

Ціннісно-смисловий компонент психологічної культури особи є сукупністю особово-значущих і особово-цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин, вірувань у області психіки людини, його діяльності, взаємостосунків з оточуючими і т.д. Цінність на відміну від норми, нормативу припускає вибір.

Узагальнююче наведене вище, можна зробити наступний висновок. Суб'єкт, – активний, самостійний індивід, – може сформуватися тільки в діяльності і спілкуванні, що викликає необхідність оволодіння засобами самореалізації. Сформовані якості психологічної культури є „стійкими функціональними характеристиками студента як суб'єкта управління” та самоуправління і можуть виступати, критеріями успішності навчання і виховання.

1.4. Психопрактика культури

За словами В.В. Рибалки: «В цьому плані розвиток особистості практичного психолога як суб’єкта професійного систематичного, дієвого засвоєння психологічних знань, умінь, навичок, розвитку відповідних психічних здібностей та їх реалізації у плідній психологічній діяльності дійсно означає і визначає підвищення рівня прояву психологічної культури як у психологічному товаристві, так і в суспільстві» [2, 29]. Аналізуючи вищесказане можна зробити висновок, що майбутній практичний психолог, під час відбору, має мати хоча б «середній рівень психологічної культури – за наявністю у невеликої частини суспільства певної системи психологічних знань, умінь, здібностей» [2, 30], але еталоном для майбутнього психолога-консультанта має бути хоча б «високий рівень розвитку ПК – при наявності у певних особистостей стійкої і дієвої системи психологічних знань, умінь, навичок, здібностей»[2, 30], що дасть можливість ефективному формуванню вищого та найвищого рівнів розвитку психологічної культури під час професійного становлення особистості психолога-консультанта у процесі вузівської підготовки.

Як зазначає С.Л. Марков: „Розвиток психологічної культури вищої освіти включає: впровадження в навчальний процес активних методів навчання, розробку розвиваючих, корекційних програм навчання, комунікативних, креативних тренінгів і дидактичних ігор; діагностику індивідуально-психологічних і особистісних якостей студента, виявлення різнопланових причин відхилень у розвитку особистості, профілактику й корекцію цих відхилень; надання психологічної допомоги та психологічної підтримки при виборі життєвого шляху й професійної кар’єри, у тому числі в процесі професійної адаптації” [6, 52-53].

Зміна функцій психологічного знання і його базових парадигм добре є видимим на прикладі такої малодослідженої області психологічної практики, як психопрактика культури. У ній сьогодні вельми химерним чином поєднуються професійна психологія творчості, традиційна - конфесійна і народна психологічні культури, буденна психологія - з метапсихологічними експериментами і роботою різних психотерапевтичних шкіл і напрямів по розвитку тілесної сенситивності, творчих здібностей, навиків відкритого спілкування.

При цьому гуманітарна психологія і психотерапія виступає в різних функціях:

По-перше, в її термінах і понятійних конструкціях концептуалізуються як традиційні, так і сучасні психопрактики. І тим самим відбувається їх "інвестування" енергіями сучасної культури, що наближає їх до повсякденного життєвого і творчого досвіду.

По-друге, украй важливий досвідчений, психотехнічний, а по суті проектна застава гуманітарної психології і психотерапії. Йдеться саме про "досліди", "тренінги", "експерименти", про те, що освоюється не вербально, не концептуально, а духовно-практично.

Можна сказати, що сучасна психотерапевтика стоїть до традиційної і наукової психології в тому ж відношенні, що художній авангард - до традиційного і класичного мистецтва, тобто артифіцирують і приватизують психічні діяльності.

По-третє, що важливе, гуманітарна психологія і психологія і психотерапія є культурний рух за "особисте зростання" за гуманізацію психосфери і тим самим зберігає виразний зв'язок з неогуманістичними і загальнодемократичними цінностями.

По-четверте, гуманітарна психологія і психотерапія працюють в розширеному міжкультурному контексті, в презумпції гетеродоксиї. Ці концепції і процедури відкриті різному, якщо не будь-якому символічному, трансперсональному досвіду, що сприяє зміцненню духу віротерпимості і віролюбство.

Далі я хотів би сказати про деякі особливості психопрактики культури, що знайшли її сугубу "постмодерністичність"

Але перш за все одне зауваження. Якщо і правда, що "тотальність як така застаріла і настала черга розкріпачення частин" (У. Вельш), то це ніяк не означає патологічної дисоціації. Тут більш до нагоди голографічна, а не революційна метафора: як в кожній частині голограми (на відміну від фотографії) є зображення цілого об'єкту, так в кожній частині особи - вся особа цілком.

Чоловік більше себе самого (трансперсонален), тому що він менше за себе самого (субперсонален).

Субособова різноманітність. Вслід за діалогічними концепціями міжособових і культурних комунікацій, за соціально-психологічними концепціями ролевої взаємодії в сучасній культурі актуалізувався концептуальний аналіз "частин особи", феномен субособової, що описує і досліджує, психопрактіки.

Цей перехід порівнянний по значенню з переміщенням інтересу біології з клітинного на молекулярний рівень. Мікроструктури особової самореалізації, що ідентифікуються в термінах "субосіб", "субмодальностей" сенсорного, афектного і когнітивного досвіду, - це ті реальності постмодерністської психопрактики, які тепер прямо - минувши рівень цілісної особи - наділяються культурними значеннями і культуротворчими функціями. Якщо винахідники психоаналізу (і перше покоління їх учнів) конструювали типові структури особи, в яких процес дисоціації охоплювався обов'язковими "інстанціями", то сучасні нам психологи і психотерапевти мають справу з довільними і породжуваними композиціями частин особи, відкривши тим самим простір для проективної творчої роботи особового зростання.

Автопоезис. Найоригінальніше в концепції автопоезиса - це увага до коеволюції, паралельному і взаємозалежному протіканню процесу особового зростання і процесу творчої виробляючої діяльності (у будь-яких областях практики).

Онтологічні концепції про тих, що самонароджуються у реальностях (у природі і суспільстві), про автореферентності і рефлексії, самотрансцендентності і т.д. - лише фон, на якому реалізується фігура автопоезиса (з неодмінним, втім, допущенням про конвергенцію всіх фонів і фігур).

Кожен крок творчої, виробляючої діяльності є разом з тим і крок особового зростання. Їх загальна опорна точка - ідентифікована субособа. Нею - в результаті ідентифікації - може стати будь-який стан або подія, скільки б віртуальним вона не була. "Я" при цьому виявляється лише робочим символом ідентифікації. Стани і події при цьому не тільки "приймаються" як вміщаюча "мене реальність", але і авторизуються. Породжувані такими станами і подіями простори і "тимчасовості" також неминуче виявляються авторськими (проектованими) і доступні користувачам як персонажі пропозицій психодрами.

Когнітивне картування. З причини авторизованності породжуваних просторів і тимчасовості, задачу їх картування, тобто розмітки пропонованих персонажем "місць незаселеного" і "шляхів поведінки" спочатку бере на себе автор. Далі, в ході комунікативної конверсії "фігура/фон" персонажі-користувачі реалізують в цих просторах-часах свої власні незавершені або непочаті гештальти, "крізні дії" і "надзадачі".

Над автопоезисом надбудовується шар взаємного, багато разів відображеного картування, по ходу якого здійснюється інтенсивний обмін частинами осіб, взаємопізнання координат ідентифікуючих символів "я". В результаті реалізується парадоксальна персональність, в якій жодне "я" не є "моє я" або "твоє я", а сам взаїмокартуємий простір/час культури стає - віртуально - "самозвеличанням" цього процесу, одночасно шуканою і уникає.

"Тут" і "тепер". Все сказане реалізовуване лише в тому випадків якщо свідомість/воля учасників автопоезиса утримується в актуальному справжньому, в "тут" і "тепер" за допомогою безперервної свідомості (у тому числі і актуалізованих субосіб).

Для такої психопрактики поведінки в культурі знов зникає психічне несвідоме (а на думку К.Г. Юнга до недавнього часу "колективне несвідоме ніколи не було психологічним"). Те, що позначалось цим терміном в психоаналізі всіх мастей тепер позначаємо в "крапках" і "шляхах" просторах/часах, що когнітивний (концептуально) розмічаються.

При цьому нав'язлива тілесність психоаналізу як би розкривається. Тіло пізнається як багатовимірна поверхня, за якою немає ніяких об'ємів, ніякої "глибини" і на якій відбуваються всілякі записи-розмітки (з катертичною значущістю, що розлила).

Відчуття, афекти, когнітивні акти переживаються як події, що відбуваються на цих поверхнях-екранах віртуально. Всі незавершені або непочаті гештальти повертаються в "сюди" і зараз", повинні бути актуалізовані, прийняті і авторизовані.

Процес індивідуації. У різній техніці зміни особових історій, заснованих на репрезентації минулих і майбутніх станів, перенесення "ресурсів'' з позитивних ситуацій в негативні і інтеграції в ці останні, допускаються "виправлення" особових історій (аж до отримання нового дитинства" разом старого, подолання травми народження або вибору бажаної фази життя в майбутньому).

Інтеграція психічного досвіду в часі, просторі і інших значущих вимірюваннях наново ставить питання про індивідуації, отриманні самозвеличання, істинного "я" по ходу життя (або за її межами).

Можливість індивідуациї зв'язується з можливостями прямого, досвідченого переживання і задіювання різних віртуальних "подій/потоків", симультанних "станів/середовищ" і проїдений сингулярностей.

Стійкість, цілісність особистого буття тут передбачається не в твердості структурних зв'язків, а в інваріантності психодинамічних перетворень (конверсій, транс-фігурацій) на мікроструктурному рівні. У симетричній будові картурованих просторів.

Можна було б назвати інші психологічні концепції і психотерапевтичні процедури, що характеризують серйозні зміни в спрямованості розвитку психологічної науки і практики. І зміни ці зовсім не поверхневі.

РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВШ

2.1. Соціально-психологічні особливості студентської групи

Студентська група – спільність автономна й самодостатня. Вона здатна сама вирішувати свої внутрішні проблеми, а її активність пов’язана з соціальним життям факультету, університету, вирішенням проблем соціального характеру .

Студентська група формально-логічно характеризується як первинна, реальна, мала група, офіційно створена (зовнішньо організована), яка може вміщувати в себе й неформальні мікрогрупи. Вона створюється у вищому навчальному закладі, що обумовлюється потребами управління (як і клас у школі, група в дитячому садку). Студент, звичайно, входить до складу різних соціальних груп. Л. І. Марісова виділяє 7 видів малих груп, в одній або в декількох із яких перебуває за період навчання студент. Серед них: → студентська академічна група, існування якої обумовлене специфікою організації навчального процесу у ВНЗ та яка спеціально створюється для успішного здійснення навчально-виховних функцій; → студентські наукові гуртки, науково-теоретичні семінари й проблемні групи; → студентські групи, існування яких зумовлене формою організації позанавчального виховного процесу та необхідністю розвитку громадсько-політичної й організаторської активності молоді; → трудові студентські групи, існування яких зумовлене необхідністю організації трудового виховання студентів і забезпечення їх потреби в праці; → групи художньої самодіяльності та спортивні команди; → побутові малі групи, які пов’язані з веденням домашніх справ, підтриманням родинних стосунків, проведенням культурного дозвілля та реалізації «хобі»,спільного проживання в гуртожитку; → студентські групи, які виникають несанкціоновано на основі особистих симпатій, приязні, взаємної привабливості та носять лише неформальний характер.

Студентська академічна група, яка визначається як відносно постійна в межах навчального року сукупність студентів, що об’єднані завданням гуртової навчально-професійної діяльності та перебувають у безпосередньому контакті один із одним. Вона становить собою один із основних елементів навчально-виховної системи вищої школи. Студентів у групі поєднує: спільна мета; спільна навчально-професійна діяльність; зв’язки ділового та особистісного характеру (активна участь кожного студента в житті групи – хороша школа надбання належного досвіду жити й працювати в будь-якому виробничому колективі); однорідність складу групи за віком; висока поінформованість один про одного (і про успіхи, і про особисте життя); високий рівень самоврядування; обмежений час існування.

Насамперед слід зазначити, що соціально-психологічна специфіка студентської групи полягає в тому, що це мала група. І саме тому їй властиві феномени малої групи. За темою дослідження, треба розглянути деякі з них.

Основними параметрами малої групи, необхідними для її якісної характеристики в соціально-психологічному дослідженні є композиція й структура групи. Композиція - це сукупність індивідуальних особливостей членів групи, значимих для її характеристики як цілого. Вибір параметрів, по яких визначається композиція групи, залежить від конкретних завдань дослідження. Найбільше часто виділяються й вказуються співвідношення членів групи по таких особливостях, як стать, вік, утворення, національна приналежність, соціальний стан. Всі перераховані ознаки надзвичайно важливі з погляду соціально-психологічних особливостей групи.

Структура групи - це сукупність зв'язків, що складаються в групі між окремими індивідами або мікрогрупами, як елементами цієї структури. При дослідженні малих груп найбільше часто виділяють структуру функціональних зв'язків, тобто відносин, обумовлених характером розподілу функцій між членами групи, і структуру емоційних зв'язків або міжособистісних відносин (наприклад, структура емоційних переваг і відкидань). У дослідженнях формальних груп і організацій слідом за Э. Мейо прийнято виділяти формальну й неформальну структури групи або структури формальних (офіційних) і неформальних (неофіційних) зв'язків. Формальна структура групи - це сукупність зв'язків і відносин між членами групи, обумовлена формальними приписаннями (посадовими інструкціями, ієрархічною структурою організації й т.д.). Неформальна структура групи - це реально складна в організації структура зв'язків, комунікацій і впливу. Наявність у групі функціональної структури, тобто розподіл між її членами функцій, необхідних для досягнення мети спільної діяльності (у тому числі функцій керівництва й виконання), є ознакою організованих груп, на відміну від стихійно сформованих, взаємодія в яких між людьми носить стихійний, неупорядкований характер.

У соціально-психологічних дослідженнях малих груп найбільше часто виділяють і аналізують соціометричну й комунікативну структури групи, а також структуру влади й впливу. Соціометрична структура групи - це сукупність зв'язків між її членами, що характеризуються взаємними перевагами й відкиданнями за результатами соціометричного тесту, запропонованого Дж. Морено [1958]. В основі соціометричною структури групи лежать емоційні відносини симпатії й антипатії, феномени міжособистісної привабливості й популярності. Основними характеристиками соціометричної структури групи є:

- характеристики соціометричного статусу членів групи, тобто положення, які вони займають у системі міжособистісних виборів;

- характеристики взаємних емоційних переваг і відкидань членів групи;

- наявність мікрогруп, члени яких зв'язані відносинами взаємних виборів.

Істотна характеристика групи, одержувана за результатами соціометричного опитування, - це число взаємних виборів і відкидань стосовно числа максимально можливих (так називана соціометрична згуртованість групи).

Комунікативна структура групи - це сукупність зв'язків між її членами, що характеризується процесами прийому й передачі інформації, що циркулює в групі. Основні характеристики комунікативної структури групи:

- положення, що займають члени групи в системі комунікацій (доступ до одержання й передачі інформації);

- частота й стійкість комунікативних зв'язків у групі;

- тип комунікативних зв'язків між членами групи (централізовані або децентралізовані «комунікативні мережі»).

В експериментах А. Бейвелиса й Г. Ливитта було показано, що централізовані комунікативні мережі типу «хрест» (всі комунікації здійснюються через одного випробуваного, що займає центральну позицію) сприяють більш швидкому рішенню завдань, а децентралізовані комунікативні мережі типу «коло» - більш високої задоволеності членів групи.

У дослідженнях К. Фашо й С. Московичи (1958) виявлено, що для рішення простих завдань, що мають одне вірне рішення, більше кращі централізовані мережі, а для рішення складних завдань, що вимагають творчих зусиль, - децентралізовані. Найбільш успішними виявилися групи, комунікативні структури яких відповідали характеру розв'язуваних завдань. Структура соціальної влади й впливу в малій групі - це сукупність зв'язків між її членами, що характеризується спрямованістю й інтенсивністю їхнього взаємного впливу. Основні характеристики структури соціальної влади й впливу: системи зв'язків, що лежать в основі керівництва групою (якщо мова йде про формальну організовану групу) і неофіційного (неформального) впливу, вираженого феноменом лідерства.

Фактично при всіх групових діях учасники виступають одночасно в двох якостях: як виконавці конвенціальних ролей і як неповторні людські особистості. Коли граються конвенціальні ролі, люди діють як одиниці соціальної структури. Існує згода щодо внеску, що повинний внести кожен виконавець ролі, і поведінка кожного учасника обмежено експектаціями, обумовленими культурними нормами. Однак, включаючи в такі підприємства, люди залишаються унікальними живими істотами. Реакції кожного з них виявляються залежними від визначених якостей тих, з ким їм доведеться вступити в контакт. Тому характер взаємного чи притягання відштовхування; у кожнім випадку різний. Початкові реакції можуть розрізнятися від любові: з першого погляду до раптової ненависті до іншого людині. Виробляється свого роду оцінка, тому що здійснення неправдоподібне, щоб двоє чи більш людей могли взаємодіяти, залишаючись байдужними друг до друга. Якщо контакт підтримується, учасники можуть стати чи друзями суперниками, залежними чи незалежними друг від друга, вони можуть любити, чи ненавидіти ображатися один на інший. Те, як кожна людина реагує на зв'язаних з ним людний, утворить другу систему прав і обов'язків. Шаблон міжособистісних відносин, що розвиваються між людьми, включеними в спільну дію, створює ще одну матрицю яка закладає подальші обмеження на те, що кожна людина може чи не може робити.[9]

Навіть у самих скороминущих взаємодіях, очевидно, мають місце свого роду міжособистісні реакції. Коли зустрічаються чоловік і жінка, часто відбувається взаємна оцінка в еротичних термінах. Однак виховані люди в таких випадках звичайно не виявляють своїх внутрішніх переживань. Зауваження щодо протилежної статі частіше залишають для одного зі своїх найближчих друзів. У більшості контактів, що відбуваються, такі реакції не мають великого значення і незабаром забуваються.

Коли люди продовжують спілкуватися один з одним, виникають більш стійкі орієнтації. Хоча вираження «міжособистісні відносини» по-різному вживається в психіатрії м у соціальній психології, тут воно Судет використовуватися для позначення взаємних орієнтації,, що розвиваються і кристалізуються у видів, що знаходяться в тривалому контакті. Характер цих взаємин у кожнім випадку буде залежати від особистісних рис включених у взаємодію індивідів.[9]

Оскільки людина очікує особливої уваги від своїх найближчих друзів і не схильний чекати доброго стосунку від тих, кого він не любить, кожна сторона в системі міжособистісних відносин виявляється зв'язана поруч особливих прав і обов'язків. Кожний відіграє роль, але такі міжособистісні ролі не можна змішувати з конвенціальними ролями. Хоча обидва типи можуть визначатися на основі групових експектацій, між ними існують важливі розходження. Конвенціальні ролі стандартизовані і безособові; права й обов'язки залишаються ті ж самими незалежно від того, хто ці ролі виконує. Але права й обов'язку, що встановлюються в міжособистісних ролях, цілком залежать від індивідуальних особливостей учасників, їхніх почуттів і переваг. На відміну від конвенціальних релей більшості міжособистісних ролей не навчаються спеціально. Кожний розвиває свій власний тип звертання з партнером, пристосовуючи до вимог, які пред'являють йому конкретні індивіди, з якими він вступає в контакт.

Хоча нема двох зовсім однакових систем міжособистісних відносин, бувають повторювані ситуації, і подібні особистості реагують однаково на той самий вид звертання. Тому немає нічого несподіваного в тім, що спостерігаються типові шаблони міжособистісних взаємин а що можуть бути названі і визначені типові міжособистісні ролі. Так, у ситуаціях співробітництва можуть бути колега, партнер, постачальник, клієнт, шанувальник, об'єкт любові і т.д. Серед міжособистісних ролей, що виникають, коли люди конкурують через подібні інтереси, можуть бути суперник, ворог, змовник і союзник. Якщо людина намагається бути посередником між тими, хто розходиться в поглядах, він стає арбітр ом. Ще одна повторювана ситуація може бути описана як влада однієї сторони над іншою. Якщо така залежність підтримується шляхом угоди, установлюється законна влада, і ті, хто займає пануюче покладений не, приймають роль фігури, убраною владою. Але дійсна здатність направляти поведінку інших не завжди в руках тих, чия конвенціальна роль наділена владою. Дитина, наприклад, що знає, як скористатися хвилинним спалахом своїх неспокійних батьків, може керувати їхньою поведінкою. Серед міжособистісних ролей, що виникають при нерівномірному розподілі влади, є лідер, герой, послідовник, маріонетка і заступник. Хоча в кожній групі виробляються шаблони виконання цих ролей, останні аналітично відрізняються від конвенціальних ролей тому, що в даному випадку кожна людина приймає визначену роль завдяки своїм яєчним: якостям.

У кожній організованій групі існує загальне розуміння того, які почуття учасникам покладається випробувати друг до друга. У родині, наприклад, конвенціально визначені відносини між матір'ю і синами. Однак усередині цих культурних рамок існує безліч варіантів дійсних взаємин. Не є незвичайними випадки, коли матері ненавидять своїх чи дітей заздрять їм. Деякі сини обожнюють своїх матерів, але інші їм відкрите не коряться і постійно суперечать. Три сини однієї матері можуть бути орієнтовані стосовно неї по-різному, і, незважаючи на всі зусилля бути безсторонньої, вона може знайти, що постійно віддає перевагу одному всім іншим. Ті почуття, що, як передбачається, повинні виникнути, часто дійсно виникають, але в багатьох випадках, скільки б ні намагалися мабуть, вони не можуть почувати так, як потрібно. Зовні вони пристосовуються до групових норм, але внутрішньо кожний знає, що підтримувана видимість є лише фасадом.

Незалежність міжособистісних ролей від конвенціальних виявляється, далі, у тім, що подібні міжособистісні відносини можуть бути виявлені в дуже різних конвенціальних станах. Конвенціальні ролі, що підходять для класної кімнати і для місця роботи, дуже різні, але в зв'язках, що встановлюються у вчительки з учнями й у глави фірми з що служать, багато подібного. Керівник може придушувати всяку індивідуальність, розглядаючи діяльність службовців як продовження своїх власних зусиль. Точно так само «залізною рукою» може керувати учнями вчителька. У деяких конторах панує дух веселого панібратства, і навіть конторський хлопчик кличе свого хазяїна по імені. Подібно цьому, деякі класні кімнати характеризуються атмосферою веселості, і до вчителя, що схожий на розуміючого приятеля, звертаються без конвенціальної поваги. Глава фірми може бути закоханий у свою стенографістку, і рахівник, що також закоханий у неї, може обурюватися як суперник. Подібно цьому, у вчительки може бути улюблений учень, до якого вона благоволить, і тоді його близькі друзі будуть суперничати з нею, домагаючись його прихильності. Незважаючи на розходження в культурах, в усі суспільствах одні індивіди домінують над іншими в силу особливостей їхніх особистостей, хоча риси, що вселяють благоговіння, можуть бути дуже різні. Чоловіки і жінки всюди закохуються друг у друга, скрізь шануються герої, і повсюдно стримується: і проривається боротьба родичів за любов старших. Моральні кодекси, що вимагають належних почуттів, розрізняються від групи до групи, але порушення таких кодексів случається всюди. Ці спостереження показують, що різного роду міжособистісні взаємини можуть розвиватися в будь-яких конвенцнально-упорядкованих ситуаціях.[18]

Розходження виявляються дуже ясно, коли права й обов'язку, що утворять конвенціальну роль, приходять у зіткнення з тими правами й обов'язками, що створюють міжособистісну роль. Утруднення виникають, наприклад, коли починають дружити люди, між якими передбачається значна соціальна дистанція. Проблема стає ще більш важкої, коли мова йде про вибір об'єкта любові. Закоханість не завжди виникає усередині санкціонованих меж. Один із самих болісних конфліктів -— якщо людина випробує нездоланний потяг до кого з тих, з ким заборонені контакти, — до ворога під час війни, до людини іншого соціального чи класу зневажуваної національної чи меншості до члена своєї власної родини.

Отже, що беруть участь у погодженому: дії люди одночасно взаємодіють мовою: двох систем жестів. Як виконавці конвенціальних ролей, вони користаються конвенціальними символами, що є об'єктом соціального контролю. У той же час, однак, особлива особистісна орієнтація кожного діючого обличчя виявляється в стилі його виконання, а також у тім, що він робить, коли ситуація недостатньо визначена і він має деяку волю вибору. Прояв особистісних рис у свою чергу викликає відповідні реакції, часто несвідомі. Якщо людина почуває, що його партнери вносять свій внесок якось не цілком щиросердно і щиро, він може образитися, чи розчаруватися, чи навіть почати нехтувати їх — у залежності від особливостей його характеру. У нього може виникнути бажання чи застрайкувати впливати на колегу ласкою, поцікавитися, у чому справа, чи в люті накричати на нього. Хоча, такі імпульси звичайно стримуються, вони часто прориваються в різних, виразних рухах, що помічаються іншими учасниками. Серед тих, хто є у загальне підприємство, отже, існує постійний обмін жестами, завдяки чому здійснюється взаємне пристосування. Одна сторона цього обміну є свідомої й у значній мірі символічної, інша більш; спонтанна і безпосередня.

Ці дві форми взаємодії майже непомітно переходять одна в іншу. Але розходження отут немаловажні, і нездатність їх зауважувати може привести до великої плутанини — наприклад, при вивченні лідерства. Є люди, що займають відповідальне положення завдяки чи спадкуванню же в силу інших конвенціальних установлень. До них відносяться шанобливо, принаймні на людях, але далеко не всіх їх поважають як індивідів. Цим персонажам можна протиставити «природних лідерів», що з'являються в критичних у стихійних чи повстаннях у піхотних боях. Такі харизматичні лідери знаходять послідовників завдяки своїм незвичайним особистим якостям і з працею можуть бути замінені; ті ж, хто досягає високого положення завдяки інституціональним процедурам, звичайно заміщаються без великої важкості. Подібно цьому, нерозуміння може виникнути, коли антропологи, описуючи незліченні патріархальні звичаї, демонструють залежне положення жінки, не приймаючи в розрахунок індивідуальних розходжень. У читача створюється враження, що усі чоловіка в такій країні, як Японія, домінують над жінками. Однак у Японії, очевидно, стільки ж чоловіків знаходиться під башмаком у дружини, як і де-небудь в іншім місці. У конкретній родині відносини залежать від особистостей членів родини, але цього не зауважують ті, хто спостерігав тільки традиційно смиренне поводження японських жінок у присутності сторонніх. Особисті документи особливо коштовні тому, що розкривають розрізни між зовнішньою згодою з груповими нормами і тим, що случається в особистому житті.

Отже, наші інтереси концентруються на більш-менш тривалих зв'язках, що встановлюються між окремими індивідами. Яка б ні була асоціація, люди вступають у високо персоналізовані взаємини, що накладають на них особливі права й обов'язки незалежний від їхній конвенціальних ролей. Коли людина любить когось, він стає уважним до улюбленого, дивиться крізь пальці на його недоліки і кидається на допомогу, коли це необхідно. Але він не почуває себе зобов'язаним надходити так само стосовно тому, кого він не любить. Навпроти, він буде почувати себе навіть краще, якщо згорне убік, щоб доставити йому неприємність. У тім ступені, у якій установилися такі тенденції, система міжособистісних відносин може розглядатися як ще один засіб соціального контролю. Задача, що постає перед соціальними психологами, полягає в тім, щоб побудувати адекватну концептуальну схему для вивчення цих явищ.

2.2. Джерела формування психологічної культури студента

Сучасному випускнику школи необхідний для успішного самовизначення в житті певний рівень психологічної культури. Психологи все частіше відзначають необхідність розвитку у учнів так званого “соціального інтелекту” (Х. Гарднер, Дж. Гилфорд), “соціальних навиків”, що дозволяють легко встановлювати міжособові контакти, розуміти інших людей, приймати і поважати себе, контролювати себе, бути достатньо упевненим в собі, прагнути до досягнень, реалізувати себе в житті. Не останню роль в розвитку цих і інших елементів психологічної культури школярів повинна виконувати сучасна система освіти, орієнтована на підвищення гуманітарної культури підростаючого покоління.

Психологічна культура як компонент базисної гуманітарної культури особи має складну структуру і включає: - психологічну письменність,- психологічну компетентність, - ціннісно-смисловий компонент, - рефлексію, - культуро-мистецтво.

Не розглядаючи детально всі її складові, відзначимо, що становлення психологічної культури починається з її “азів”, тобто з психологічної письменності. Вона означає оволодіння психологічними знаннями, уміннями, правилами, символами, нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності. Психологічна письменність виявляється в кругозорі, ерудиції у області різноманітних психічних явищ. На основі психологічної письменності формується психологічна компетентність як “ особливий тип організації наочно - специфічних знань, що дозволяють ухвалювати ефективні рішення у відповідній області діяльності” [М.А. Холодна]. Основна відмінність письменності від компетентності полягає, на наш погляд, у тому, що грамотна людина знає, розуміє (як поводитися, спілкуватися і т. д.), а компетентний - реально і ефективно уміє на основі цих знань вирішувати ті або інші задачі, проблеми.

У здійснюваній нами експериментальній роботі ми виходили з того, що необхідно цілеспрямовано підвищувати рівень психологічної культури студентів, зокрема їх психологічної компетентності, в рамках тренінгу, що включає психологічний, валеологічний, і етичний аспекти. Ми вважаємо, що ця робота доцільна тільки в рамках загального процесу гуманітаризації освіти і психологізації життя вищої школи, зокрема, підкріплюваного діяльністю медіко-соціально-психологічної служби.

Тепер про спеціальну вищу освіту. У його рамках культурологічне знання здатне вирішувати два типи задач:

— у циклі загальноосвітніх (гуманітарних і соціально-економічних) дисциплін розв'язуються задачі поглиблення загальної інкультурації особи студента, щепляться навики його власної практики по інкультураційної роботі такого ж роду;

— у циклах дисциплін спеціальності і спеціалізації разом із засвоєнням теоретичних знань і практичних навиків за фахом студент повинен освоїти і основні параметри професійної культури тієї галузі діяльності, до якої він залучається.

На мій погляд, рішення першої групи задач інкультураційного профілю повинне здійснюватися всіма загальноосвітніми дисциплінами цього циклу — філософією, історією, соціологією, психологією, політологією, правознавством, економікою, іноземною мовою і навіть фізичною культурою, в рамках яких обов'язково повинні зачіпатися питання культурного аспекту кожної з цих областей знання: філософії культури, культури соціального життя, політичної, правової і економічної культури, мовної культури, культури здоров'я і фізичного розвитку і т.п., що подаються і інтерпретуються як з позицій відповідної області знання, так і із загально-культурологічних позицій.

Але особливе місце тут повинна зайняти власне культурологія (дисципліна ГСЕ ОЗ по класифікації Держстандарту), що вводить студента в основні положення загальної теорії культури і її категоріального апарату, в питання морфології і динаміки культури, в її соціальні функції і механізми функціонування, в уявлення про діяльність культурних інститутів, соціокультурні норми і цінності суспільного буття, основні параметри особової культури і міжособової взаємодії, в проблеми соціокультурної самоідентифікації суспільства і особи і т.п. Але головне — в розумінні суті і значущості ціннісний - смислового, нормативно-регулятивного і семантико-комунікативного аспектів в життєдіяльності людей. Основні компоненти змісту цього загально-інкультуруючого розділу курсу культурології у вузі представляються наступними:

— онтологія культури: різноманіття її визначень і ракурсів пізнання, соціальних функцій і параметрів;

— гносеологія культури: підстави культурологічного знання і його місце в системі наук, внутрішня структура і методологія;

— морфологія культури: основні параметри її функціональної структури як системи форм соціальної організації, регуляції і комунікації, пізнання, кумуляції і трансляції соціального досвіду;

— культурна семантика: уявлення про символи, знаки і образи, мови і тексти культури і механізми культурного коммуніцировання;

— антропологія культури: уявлення про особові параметри культури, про людину як "споживача" і "виробника" культури;

— соціологія культури: уявлення про соціальну стратифіцированності і просторово-часової диференційованої культури, про культуру як систему "правил гри" і технологій соціальної взаємодії;

— соціальна динаміка культури: уявлення про основні типи соціокультурних процесів, генезис і мінливість культурних феноменів і систем;

— історична динаміка культури: уявлення про еволюцію форм соціокультурної організації, регуляції і комунікації в ході історії, про історичні типи ціннісно-екзистенціальних орієнтацій;

— прикладні аспекти культурології: уявлення про культурну політику, функції культурних інститутів, проблему охорони і використовування культурно-історичної спадщини.

Таким чином, в підставу курсу загальноосвітньої культурології у вузі пропонується покласти "фундаментальний" напрям культурологічного знання. Разом з тим представляється, що викладання "емпіричної" культурології (і перш за все її фактологічної історії), передбачене діючим Держстандартом, в рамках цього порівняно невеликого курсу (звично від 30 до 100 учбових годин в практиці більшості вузів) недоцільне. Конкретно- історичні знання в цій області що вчаться повинні одержати в середній школі, а теоретичне узагальнення історичного матеріалу може бути дане студентам в розділі "історична динаміка культури".

Разом з тим украй важливе проведення змістовного узгодження між курсом загальної культурології і іншими дисциплінами загальноосвітнього циклу, а в ідеальному випадку вибудовування всього цього циклу по моделі морфології культури (соціокультурні аспекти соціальної організації: економічна, політична і правова культури; соціально значущі форми пізнання і кумуляції соціального досвіду: релігія, філософія, наука і мистецтво; основні форми соціальної комунікації: мова, писемність і книга, виховання і освіта і т.п).

Що ж до культурологічних знань в рамках навчання дисциплінам спеціальності, то необхідно по всіх напрямах вищої освіти ввести як обов'язкова компоненти вивчення культури виду діяльності (спеціальності) або як самостійний курс, або (що, мабуть, переважно) як значущого розділу курсу, в якому з культурологічних позицій повинні бути освітлені наступні проблеми:

— соціальні функції виду діяльності, що вивчається, і основні критерії професійної культури; історія становлення даної професійної культури: соціально прийнятні форми і наслідки цієї діяльності; механізми суспільного контролю;

— соціальний статус фахівця в даній сфері; соціокультурні і етичні норми його діяльності; критерії професіоналізму; вітчизняні і зарубіжні моделі підготовки фахівців і підвищення їх кваліфікації;

— соціально-професійна організація фахівців в даній сфері; професійні традиції, свята, ритуали; етика відносин і взаємодії фахівців, їх ієрархія і субординація; технології службової взаємодії і етика відносин з клієнтурою;

— службові мови і засоби коммуніцировання фахівців в даній сфері.

Є підстави вважати, що запропонована модель побудови культурологічного навчання у вузі з поступовим переходом від загальнотеоретичних уявлень про механізми соціокультурної організації і регуляції до відповідної проблематики професійної культури спеціальності, що вивчається, в найбільшій мірі сприяє рішенню задач інкультурації студента, позначених на початку статті.

У сучасній соціокультурній ситуації поле професійної дії фахівців-культурологів вельми обширне. Воно, крім сфери освіти, включає області науки, адміністративного федерального, територіального і галузевого управління, менеджмент, досвід практичної соціокультурної роботи з населенням, засоби масової інформації і видавничу справу, регуляцію міжконфесійних і національно-культурних відносин, туризм, рекламу, арт- бізнес і інші сфери, де потрібна розробка соціокультурних підстав і експертиза соціокультурних наслідків ухвалених рішень, а також прогнозування, проектування і практичне регулювання тих або інших соціокультурних процесів.

Фахівці-культурологи можуть притягуватися як викладачі загальної історії культури, суспільствознавства і світової художньої культури в середніх загальноосвітніх і спеціальних учбових закладах, викладачів загальної культурології і культурології різних областей діяльності у вузах і інститутах підвищення кваліфікації, а також викладачів спеціальних культурологічних дисциплін в учбових підрозділах вузів, що готують власне культурологів.

Відповідно до цих задач культурологів-педагогів доцільно, на мій погляд, готувати по загальній спеціальності 0206 "Культурологія" з наступними спеціалізаціями:

— загальна культурологія (теорія культури);

— філософія культури;

— соціальна культурологія;

— культурна семантика;

— історія культури і цивілізації;

— світова художня культура;

— культурологія релігії;

— культурологія економіки, політики і права;

— культура матеріального виробництва;

— культура природокористування;

— культура здоров'я і фізичного розвитку;

— культура інформаційно-комунікативної діяльності;

— педагогічна культура;

У числі груп дисциплін, які необхідно освоїти культурологу, можна назвати наступні:

— загальна теорія культури (історія культурологічної науки; морфологія і динаміка культури; соціологія культури; культурна семантика; методологія культурологічного пізнання, психологічна антропологія і ін.);

— історія спеціалізованих форм соціальної організації і регуляції (економічна, політична і правова культури);

— історія форм пізнання і кумуляції соціального досвіду (філософська, релігійна, наукова і художня культури);

— історія форм соціальної комунікації і трансляції культурного досвіду (мовознавство, писемність і книга, технології освіти і виховання, засоби масової комунікації, семіотика, інформатика);

— неспеціалізовані форми соціальної організації (соціологія, етнологія, соціальна синергетика, культура фізичного відтворення і життєзабезпечення);

— філософські підстави культурологічного знання (загальна філософія, філософія історії і культури);

— історична динаміка, типологія і топологія локальних культур (загальна історія цивілізацій, народів, релігій і культур);

— прикладна культурологія (культурна політика; охорона культурної спадщини; психологія; технології соціальної взаємодії; педагогіка; методика викладання культурології і ін.).

До недавнього часу переважав погляд на культурологію як на один з чисто академічних напрямів фундаментальної науки, розширюючи наші загальні пізнання у області теорії і історії культури, але що не має ніякого прикладного значення. Думається, що прийшла пора переглянути подібну оцінку. Сьогодні виникає потреба у фахівцях-культурологах, здатних, по-перше, досліджувати і систематизувати актуальні соціокультурні характеристики нашого суспільства, його окремих соціальних, етнічних, конфесійних і інших груп, виявити реальну картину стану цих характеристик, по-друге, зайнятися практичною роботою по інкультурації людей засобами освіти, освіти, соціального виховання, адміністративно-управлінської діяльності, журналістики і інших форм дії на суспільну і індивідуальну свідомість у напрямі підвищення рівня соціальної інтегрованості і соціальної адекватності людей, розвитку в них мотивацій і навиків чесної соціальної адекватності людей, толерантності і компліментарності один до одного, подолання тенденцій масової соціокультурної маргиналізації і т.п.

Підготовка такого роду фахівців представляється однією з серйозних задач вітчизняної системи професійної освіти; тим паче, що одними з найефективніших "інкультураторов" повинні стати культурологи-викладачі середньої і вищої школи.

Значущість культурологічних знань в системі загально-світоглядних і професійних представлень сучасних фахівців вимагає введення елементів культурологічного навчання і на етапі їх перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Представляється, що для фахівців, що проходять перепідготовку в інститутах і на курсах підвищення кваліфікації і не вивчали культурологію у вузі, необхідно ввести вивчення загальної культурології приблизно в тому ж об'ємі і змістовному наповненні. При цьому повинні переслідуватися ті ж цілі, що і при вивченні культурології у вузі — загальної і професійної інкультурації (або підвищення рівня цієї інкультурації, додання їй більш систематизованого характеру) фахівця.

На майбутнє ж, коли в систему перепідготовки і підвищення кваліфікації включаться фахівці, що вже вивчали культурологію у вузі, представляється доцільним розробити для них спеціальний курс соціальної філософії, органічно включаючи розділ сучасної філософії культури. Подібний курс філософії соціокультурного буття сучасного суспільства, цивілізаційних ознак і перспектив сучасності буде дуже корисний для системи підвищення кваліфікації фахівців в будь-якій області і на будь-якому напрямі діяльності; але особливо актуальний для фахівців сфер освіти, культури, економіки, політики, права, соціальної роботи і адміністративного управління.

Цієї ж дисципліни коштує, здається. ввести і в програму підготовки аспірантів, принаймні, в областях соціально-гуманітарного і педагогічного знання, а можливо і як кандидатський іспит.

Зрозуміло, об'єми і методики викладання що вчиться культурологічних знань не можуть бути універсальними. Особливу значущість культурологія має для загальної і спеціальної середньої освіти, а також для вузів, факультетів і кафедр, готуючи або перепідготовляючи фахівців для вже згадуваних сфер освіти, культури, економіки, політики, права, соціальної роботи і адміністративного управління. Тут об'єм культурологічних дисциплін (або власне культурології) і їх місце в загальній ієрархії предметів, що вивчаються, повинні бути достатньо високі.

Це пов'язано з тим, що основними "об'єктами" професійної діяльності фахівців цих сфер будуть перш за все люди, їх соціокультурні інтереси і ментальні установки. Для вузів же технічного, природничо-наукового і медичного профілів у вивченні культурології, очевидно, найактуальнішими повинні бути проблеми професійної культури (культурології спеціальності).

Так чи інакше, але без сучасних культурологічних знань дуже складно виробити у учнів належні уявлення і навики загальної соціальної адекватності в швидко змінних параметрах способу життя і ціннісних орієнтирах сучасного суспільства, розвинути в них національну, соціальну і релігійну толерантність, розуміння і пошану законів і норм суспільного буття як власної країни, так і інших держав і народів, а також сформувати необхідний пієтет перед культурними традиціями як загальнонаціонального масштабу, так і освоюваної професії.

2.3 Проблеми формування психологічної культури студента

Система освіти завжди була пов'язана практично з усіма соціальними процесами та проблемами суспільства, дедалі стає необхідним вдосконалення процесу навчання через розкриття особистості вчителя та учня. “Програми розвитку” 00Н визначили освіту як основний фактор національної безпеки та соціально-економічного розвитку. Вже зараз необхідні така професійна підготовка педагога, яка б сприяла розкриттю здібностей учня, його індивідуальних особливостей: дитина не тільки має успішно засвоювати знання та навчатися нестандартно мислити при вирішенні учбових завдань, а також її особистісний розвиток має відбуватися відповідно до вікових особливостей і бути гармонійним.

Як стверджують фахівці, у сучасній системі освіти визначається два основних підходи - традиційний та гуманістичний. За ними стоять відмінні педагогічні парадигми: навчально-дисциплінуюча (НДП) і особистісно-спрямована (ООП). Ця дилема визначає певне коло проблем в сучасній освіті.

Вимоги до високого рівня гуманітарної і, зокрема, психологічної культури фахівців різних областей стають все більш значущими. Разом з високим рівнем розумових здібностей велике значення придбаває так званий "соціальний інтелект", який має наступні риси: розуміння інших людей, легкість встановлення контактів, прагнення до досягнень, контроль над власними емоційними проявами, достатня упевненість в собі і т.д. Перераховані характеристики соціального інтелекту входять в загальніше поняття психологічної культури особи. У цьому плані випускнику середньої школи, студенту важливо розвинути в собі необхідні в житті якості, пов'язані з психологічною культурою, незалежно від вибираної спеціальності.

Психологічна культура як компонент гуманітарної культури особи в даний час привертає увагу багатьох психологів (А.А. Бодальов, Е.А. Клімов, Н.Н. Обозов і ін.), які указують на необхідність її підвищення, зокрема, у підростаючого покоління, проте, поки в програми освіти не введені відповідні учбові курси. Студенти ВНЗ, приступаючи до вивчення психології, мають, за нашими спостереженнями, великий розкид в рівні психологічної культури. Тому вивчення її початкового рівня на початку вузівського навчання дозволяє виявити індивідуальні особливості студентів, ефективніше намітити програму освіти і самоосвіти.

Одним з шляхів вирішення проблеми формування психологічної культури студентів ВШ є гуманізація освіти. На людину завжди впливає інформація, яка відпові­дає її знанням, шкалі цінностей, або вступає з ними у про­тиріччя. Часто виникає потреба змінити існуючу струк­туру та зміст цінностей, зробити їм переоцінку. Це дуже болісне явище, бо при цьому ніби-то щось «відриваєть­ся» від неї, йде процес «відчуження» чогось, що було особистісним здобутком. Гуманітаризація процесу навчан­ня пом'якшує цей процес, так як людина йде до зміни через внутрішню перебудову свого «Я» до зовнішніх дій, усвідомлює цей факт як самостійний здобуток, а не тиск інших людей чи обставин.

Проблемне навчання не визнає формалізованого підхо­ду до засвоєння знань, жорсткого структурування матер­іалу і ставить у центр організації і управління мотиви та способи розумової діяльності особистості шляхом вве­дення її в проблемні ситуації. Це була спроба сформува­ти систему узагальнених засобів пізнавальної діяльності, яка б закономірно вела до універсалізації творчих мож­ливостей учнів. Крім того, виступала основою прогнос­тичної оцінки поки ще невідомих подій і фактів [75].

Інтерактивне навчання, на наш погляд, найбільш відповідає гуманістичній спрямованості освіти. Воно ак­центує увагу на організації взаємодій і відносин суб'єктів навчального процесу, обумовлених предметним змістом групової діяльності, передбачає самопізнання, саморозви­ток не тільки учнів, а і вчителів. Ведучим фактором тут виступає мотивація партнерів. Вона виявляється у сту­пені загальної активності, її емоційній та когнітивній спрямованості на себе і партнерів по взаємодії. Внутрішні мотиви знаходяться у самому процесі навчання, оволодінні учбовим матеріалом, засобами здобуття знань. Зовнішні мотиви лежать поза структурою навчання — мотиви са­моствердження, самооцінки, конкурентноспроможності [75].

Аналіз показує, що цей підхід має місце у педа­гогічній практиці, але не дуже розповсюджений, бо по­требує не тільки глибоких знань викладача з предмету, знань особливостей студентів, а і імпровізаційних вмінь та навичок. Сьогодні ж студент частіше засвоює жорстку теоретичну схему побудови навчальної діяльності (іноді обумовлену пристрастями та знаннями викладача, іноді інструкціями та рекомендаціями керівників освіти) і подалі реалізує її на предметному матеріалі. У такому випадку неможливе ефективне управління процесом навчання і виконання його головної мети —розвитку особистості майбутнього фахівця. З цього приводу мож­на навести думку В.С. Якиманської, до якої вона прийш­ла на основі досліджень: «коли логічні, суттєві ознаки предметів і явищ не співпадають з особистістно значу­щими для учня орієнтирами, то пізнавальна функція не реалізується» [45]. А чи не на те саме вказував ще С.Л. Рубінштейн: «Те, що в якості предмета, який зго­дом стає метою діяльності, спонукає людину до дії, му­сить бути значущим для неї» [98].

Відомо, що пізнавальна діяльність має дві сторони:

— змістовну, — яка забезпечує оволодіння знаннями;

— процесуальну, — яка сприяє оволодінню методами пізнавальної діяльності.

Кожна із сторін багаторівнева. Так, змістовна сторо­на це :

— забезпечення сприймання, запам'ятовування та ус­відомлювання матеріалу;

— застосування придбаних знань у схожих (подібних) обставинах;

— застосування знань у новій ситуації, яка потребує творчого підходу до використання надбаних фактів.

Процесуальна сторона повинна сприяти:

— оволодінню основними зразками форм, видів, за­собів пізнавальної діяльності і самостійним їх копію­ванням;

— самостійному вибору і використанню потрібного метода пізнавальної діяльності;

— самостійному встановленню найбільш раціональ­них (як з точки зору науки, так індивідуальних особли­востей) засобів пізнавальної діяльності.

На наш погляд, повинна мати місце і третя сторона пізнавальної діяльності, яка спрямована на оволодіння знаннями, методами та власними творчими здібностя­ми, як на свою пряму мету. І до цього треба заохочувати студентів уже з першого курсу, щоб залучити їх до самоконтролю і самокорекціі. Важливо, щоб навчання з самого початку було особистістно атрибутованим, щоб студент здійснював пізнавальні дії не тільки “ззовні-усередину” (інтеріорізація), а й навпаки, таким чином, створюючи себе як майбутнього фахівця, своєрідного і водночас не зацикленого на власній своєрідності, відкри­того на придбання досвіду «витримання суперечностей загально-людського мислення», на що вказував Гегель. Це дуже важливо, перш за все, для студентів, які вивча­ють психологію, бо вони часто матимуть справу з ситуа­ціями, коли треба розв'язати конфлікт, породжений не завжди особистостями різних людей, а різним типом їх мислення, тобто працювати у нестандартно-стимульова­них ситуаціях.

Традиційно склалося так, що структура навчального процесу у вищому закладі розглядалась як двохрівнева: підготовча і основна. На підготовчому рівні вивчаються загально-освітні дисципліни, на основному — поглибле­не засвоєння спеціальних дисциплін. У практиці вищої школи, власне, на цьому і завершувався процес освіти. Випускники задовольняли потребу суспільства у фахів­цях, спроможних викопувати функції (не будемо аналі­зувати наскільки якісно), обумовлені ОКХ. Незадоволен­ня такими професіоналами висловлюється вже не один рік.

Особливо це очевидно у наш час, коли молоді люди, які не змогли знайти працю за фахом після закінчення навчального закладу, не можуть переорієнтуватись для виконання інноваційної діяльності, чи діяльності у но­вих ситуаціях, не можуть трансформувати вже здобуті знання у обставинах, які міняються.

Зараз, як ніколи, виникає потреба звернути увагу на новий рівень навчаль­ного процесу — заключний. Завершення освіти має бути синтезом загального і спеціального, що дозволить суб'єк­ту освіти накопичити досвід і потенцію для виконання широких соціальних функцій після закінчення навчаль­ного закладу. Без цього етапу неможливо здійснити про­цес самовизнання і самореалізації.

Г.С. Костюк, визнаючи доцільність керування проце­сами навчання і виховання, додержання певних пара­метрів функціонування, підкреслював необхідність позбав­лення його авторитарності. Згідно його принципам, ке­рування повинно враховувати своєрідні властивості лю­дини, здатність її до саморуху, саморозвитку, до творчої діяльності, а метою керування він вважав передбачення та створення умов для вдосконалення позначених влас­тивостей [61].

Г.О. Балл називає такі складові гуманізації освіти: гу­маністичне переосмислення функцій освіти з метою спри­яння розвитку творчої особистості, здатності до відповід­них вчинків; надання можливості повно прожити кож­ний віковий період; підсилення індивідуального підходу; розповсюдження гуманістичних принципів на різні типи навчальних закладів; поступове нарощення свободи і відпо­відальності за свої наміри і дії. Вія пов'язує гуманізацію педагогічного процесу з такими напрямками його вдоско­налення: по-перше, — із зосередженням педагогічних впливів в дедалі більшою мірою на високих рівнях в ієрархічній системі керування діяльності учня. Цей рівень забезпечує, передусім, її ціннісну регуляцію (в тому числі орієнтацію учня на здобуття дедалі більшої самостійності, на дедалі повніше розкриття своїх можливостей, своєї інди­відуальної своєрідності).

По-друге, із залученням учнів до повноцінних діалогів один з одним, з учителем, *з авто­рами і персонажами творів культури...* Отже парадигма керування виявляється сумісною *з* парадигмою діалогу» [19]. На наш погляд, це якісні орієнтири і для гуманітари­зації освіти.

*Гуманізація і гуманітаризація освіти* запобігає виник­ненню психічних травм при необхідності зміни ціннісних орієнтацій, позбавленні стереотипів у поглядах і по­ведінці шляхом особистісно-зорієнтованого процесу на­вчання.

*Гуманізація і гуманітаризація* освіти сприяє спряму­ванню індивіда не тільки на здобуток знань, засобів їх здобуття, але, перш за все, на розвиток своїх потенцій, твор­чих здібностей, як на пряму мету, без чого неможлива самоактуалізація особистості.

*Гуманізація і гуманітаризація* освіти спонукає індив­іда до пошуку власних шляхів перетворення з пасивного споживача інформації на активного пошукача; створен­ня себе як самодостатньої, творчої особистості. Шляхів, які супроводжувались би глибокими, позитивними, емо­ційними переживаннями, що є основою виникнення са­моповаги.

Таким чином цей підхід допомагає вирішити пробле­ми, які стоять перед освітою з давніх давен і по наш час:

— активізація пізнавальної діяльності суб'єкта че­рез особистісну атрибуцію;

— створення умов для персоналізації в процесі на­вчання, індивідуального розвитку;

— усунення чинників, травмуючих психіку людини. Головна ідея гуманізації і гуманітаризації освіти — це наявність відповідних умов для самоактуалізаціі осо­бистості, і, відповідно, вирішення проблеми формування психологічної культури студентів.

Але цей шлях має досить повільну ходу. Тому нами запропоновано система психологічних вправ, що мають розв’язати цю проблему більш інтенсивно. Для цього ми скористувалися системою психологічних тренінгів, які студентам було запропоновано поза навчанням, факультативно.

Із зазначеного вище, можна зробити наступний висновок: на сучасному етапі існує нагальна необхідність створення таких соціально-психологічних умов для підготовки майбутніх вихователів та педагогів, які б сприяли формуванню та розвиткові у них психологічної культури , що детермінує розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців. Психологічній службі у педагогічних навчальних закладах необхідно поділяти увагу створенню таких діагностичних програм, які б виявляли професійну спрямованість студентів та рівень їх психологічної культури.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ І ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВШ

3.1. Обґрунтування вибору методик

Психологічна культура включає як утворену (навчена і вихованість) у області психології, так і основні параметри розвитку особи. Це відповідає початковому розумінню терміну "культура", прийнятому ще в Стародавній Греції. Причому, психологічна культура особи не може розглядатися поза контекстом тієї культури, в якій людина виросла, живе. Вона містить в собі риси як загальнолюдської, так і національної, соціально-стратової культури, "вичерпуючи" її надбання у просторі та часі.

Ґрунтуючись на визначеннях культури, прийнятих сучасною вітчизняною культурологією (3, 5, 6, 13) і даних психологами (4), ми розглядаємо поняття "базисна психологічна культура" як системне і багатокомпонентне.

Нами вивчався один з компонентів психологічної культури - компетентність в спілкуванні. Ми виходили з визначення комунікативної компетентності, даного Т. Гордоном: “Це уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши ні грама внутрішньої свободи, і в той же час не давши її втративши партнеру по спілкуванню”. Саме цей аспект комунікативної компетентності ми вивчали за допомогою тесту П.Якубовські. Тест складається з 60 ситуацій, і на основі їх виявляється 10 груп комунікативних умінь. Всі відповіді розділялися на 3 типи: “залежна поведінка”, “упевнена компетентна поведінка” і “агресивна поведінка”. Стимульний матеріал наведено у Додатку 1.

Другою методикою було обрано методику щодо виявлення культурних норм. Норми людини пов'язані з нормативністю соціальної поведінки, його ролевими функціями, соціальними очікуваннями і т.д. В той же час із засвоєнням норм пов'язана така спадщина психологічної культури як забобони, стереотипи психології людей, що виявляються в свідомості, підсвідомості, поведінці. Методика “Дослідження загальних емпатійних тенденцій”. (Додаток 2)

Ціннісно-смисловийкомпонент психологічної культури особи є сукупністю особово значущих і особово цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відносин, вірувань у області психіки людини, його діяльності, взаємостосунків з оточуючими і т.д. Цінність на відміну від норми, нормативу припускає вибір. Модифікований варіант методики Е.Б. Фанталової. (Додаток 3).

Для виявлення рівня зацікавленості проблемою формування психологічної культури, а також окремих її компонентів, використано методику дослідження психологічної письменності студентів. Психологічна письменність означає володіння психологічними знаннями, правилами, уявленнями, нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності.

Отже, психологія вищої школи як наукова галузь психологічної науки володіє всім спектром методологічних засобів (методів і прийомів) для дослідження всього загалу психологічних проблем, розв’язання яких сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу у ВНЗ, підвищенню якості вищої освіти та особистісному зростанню майбутніх фахівців.

3.2. Результати констатуючого експерименту

Нами вивчені деякі елементи психологічної культури студентів 1 курсу математичного та психологічного факультетів педагогічного університету з метою визначення особливостей її становлення в юнацькому віці, періоді особового і професійного самовизначення. У дослідженні взяли участь студенти гуманітарного профілю (20 чоловік) і природно-математичного профілю (24 люди).

У своєму дослідженні ми виходили з уявлення про наступну структуру поняття "психологічна культура особи": психологічна письменність, психологічна компетентність, ціннісно-смисловий компонент. У даному дослідженні ми звернулися до вивчення "азів" психологічної культури: психологічної письменності і комунікативної компетентності. Ми поставили задачу порівняти їх рівень у студентів-психологів, що починають навчання у вузі, з близьким (негуманітарним) профілем. Нами також була поставлена задача вивчити в загальній системі ціннісних орієнтацій місце тих цінностей, які пов'язані із спрямованістю на інших людей і себе самого.

1. Результати дослідження психологічної письменності студентів.

Психологічна письменність означає володіння психологічними знаннями, правилами, уявленнями, нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності. Для діагностики психологічної письменності використовувався спеціально розроблений тест: "Поняття". Тест складений на основі уявлень про те, який рівень обізнаності, уявлень, знань (житейських і наукових) у області психології повинен бути у випускника середньої школи незалежно від вибору подальшої сфери діяльності і яка повинна бути елементарна психологічна письменність, як складова його базисної психологічної культури.

Що в цілому дали правильних відповідей студенти - 55,4% .

Представимо розподіл результатів, одержаних по окремих субтестах. Якісний аналіз початкового рівня психологічної письменності у студентів-першокурсників і випускників шкіл показав, що для переважної більшості хлопців і дівчат психологія є малознайомою областю знань, відомою, в основному, "з чуток". Додаткове анкетування показало, що тільки 15% студентів природно-математичного профілю і 37% гуманітарного профілю мають який-небудь досвід, пов'язаний з вивченням психології, спілкуванням з психологами (тренінги, консультації). Вони практично не диференціюють такі області, як психологія, психотерапія, психіатрія. В той же час у юнацтва достатньо виражений інтерес до області людинознавства, до самому себе, який задовольняється лише частково (23%) або в незначному ступені (18%).

Близько 85% студентів відзначили різні проблеми, пов'язані із спілкуванням, взаємостосунками, самовідношенням, пізнанням інших і себе і т.д.

2. Результати дослідження загальних емпатійних тенденцій

Загальний підсумковий показник ступеня виразності емоційної емпатії визначається сумою усіх відповідей і розташовується в діапазоні від 0 до 33 балів. При аналізі даних кількість збігів із ключем у межах 28 — 33 балів оцінюється як високий рівень емоційної емпатії, у межах 21 — 27 балів — як середній, у межах 14 — 20 балів — як низький.

Підсумки проведеного дослідження дозволяють одержати наступні дані:

Загальні результати:

* Високий рівень емпатії не виявив ніхто
* Середній рівень – 42 % осіб,
* Низький – 58 % осіб.

3. Результати дослідження комунікативної компетентності П.Якубовські.

Комунікативна компетентність є однією з складових психологічної компетентності людини.

Ми виходили з визначення комунікативної компетентності, даного Т. Гордоном: "Це уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши ні грама внутрішньої свободи і в той же час не давши її втратити партнеру по спілкуванню". Саме цей її аспект ми вивчали за допомогою тесту П.Якубовські.

Тест складається з 60 ситуацій, і на їх основі виявляється 10 груп комунікативних умінь (вони перераховані в таблиці 2). Всі відповіді розділялися на 3 типи: "залежна поведінка", "упевнена компетентна поведінка" і "агресивна поведінка". Охарактеризуємо їх сформованість у учнів і студентів. Результати обстеження представлені в таблиці 1.

**Результати дослідження комунікативної компетентності студентів 1 курсу педагогічного університету**

Таблиця 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Найменування групи | Відсоток правильних відповідей на тест |
| 1. | Гуманітарний профіль |  |
| 2. | Природно-математичний профіль | 55,40 |
| 3. | Загальна виборка | 80,50 |

Розглянемо сформованість окремих комунікативних умінь.

###### Таблиця 2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Перелік комунікативних вмінь | | Відсоток правильних відповідей | | |
| Гуманітарний профіль | Природ-математичний профіль | Загальна виробка |
| 1. | Вміння подавати та приймати знаки уваги | 82,3 | 65,00 | 73,7 |
| 2. | Реагування на справедливу критику | 67,4 | 50,00 | 58,7 |
| 3. | Реагування на несправедливу критику | 44,9 | 23.00 | 35.5 |
| 4. | Реагування на провокаційну поведінку | 43,8 | 27,60 | 32,7 |
| 5. | Вміння звернутися з проханням | 74,5 | 57.50 | 56,0 |
| 6. | Вміння сказати “НІ” | 71,7 | 46,00 | 62,2 |
| 7. | Вміння подати підтримку та співчуття іншому | 50,2 | 32,50 | 38,5 |
| 8. | Вміння прийняти підтримку та співчуття іншого | 54,1 | 19,50 | 36,3 |
| 9. | Вміння налагодження контактів з іншим | 58,7 | 33,50 | 42,9 |
| 10. | Реагування на спробу контакту | 69,5 | 33,00 | 46,8 |
| Середні показники | | 61.5 | 40,00 | 49.9 |

Вміння надавати і приймати знаки уваги. Переважне в процентному виразі число правильних упевнених реакцій студенти демонструють саме в цій ситуації. Мабуть, в їх середовищі, коли тебе хвалять, захоплюються тобою, стереотипною реакцією є спокійне "спасибі" - упевнена і правильна відповідь.

Реагування на справедливу критику. Студенти знають, як потрібно реагувати на справедливу критику. Обидві ситуації (питання 4, 13), що увійшли до блоку, показали переважання упевнених правильних реакцій: 74% у студентів, так що можна сказати, що ситуація критики, яку вони вважають справедливою, не є для них проблемою.

Реагування на несправедливу критику. В даному випадку можна говорити про відсутність комунікативних умінь в цих ситуаціях (питання 3 і 9). Ні у одному з питань немає переважання правильних відповідей над неправильними. Переважаючий тип реагування - агресія. При цьому на питання 3 переважаючою реакцією є агресивна поведінка. При відповідях на питання 9 більшою мірою переважають залежні реакції.

Відсутні переважання упевненої поведінки і у тому випадку, коли йдеться про групу ситуацій, названих поведінкою, що "зачіпає" (питання 5, 14, 15, 23, 24). Найбільш вираженою реакцією в юнацькому середовищі в ситуаціях відміченого типу є залежна поведінка. У трьох випадках (питання 5, 23, 24) переважають агресивні реакції. І лише при відповіді на 14 питання можна констатувати упевнений тип реагування.

Ще одна ситуація, що демонструє комунікативну компетентність, - "уміння просити". Компетентні правильні відповіді були одержані на питання 6 (67% що вчаться), хоча відповіді на питання 16 більшою мірою характеризуються залежною поведінкою (44%) - при 41% упевнених реакцій.

В групі ситуацій "уміння відповісти відмовою" знов переважає упевнений тип реагування. Так для питання 10 - це 52%, для питання 25 - 61 %. Проте, при відповідях на питання 17 переважаючою реакцією є залежна, невпевнена.

Вміння самому надати співчуття, підтримку. Переважаючою реакцією в цьому випадку є упевнена компетентна поведінка, хоча наголошується переважання агресивних відповідей на питання 7: "Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Звично в таких випадках Ви..." - 45% (упевнена поведінка - 32%). На питання 20: "Ви бачите людину, що спіткнулася і падаючого. У таких ситуаціях Ви..." переважають залежні реакції - 43% (правильні реакції зустрічаються при цьому в 40% відповідей школярів). При відповідях на питання 22 переважає упевнена поведінка (54%).

Вміння самому приймати співчуття і підтримку інших. В середньому ця здатність у школярів на низькому рівні. У обох питаннях переважаючим типом поведінки є залежні неправильні реакції. Компетентні реакції істотно вище у студентів-психологів, ніж у математиків.

Вступ до контакту. В цьому випадку також можна говорити про те, що відповідні уміння у учнів і студентів не сформовані. Переважаючим типом реагування є залежна поведінка. У відповідях на питання 18 переважають компетентні реакції - їх 59%. Проте, на друге питання з цього блоку (питання 26) переважає невпевнена залежна поведінка - 58% відповідей.

Реагування на спробу іншого (однолітка) вступити з тобою в контакт. При даному типі взаємодії переважаюча поведінка - залежна. Це знов говорить про те, що відповідні уміння у учнів менш сформовані. На питання 19 зафіксоване переважання упевнених компетентних реакцій - 47%. При відповідях же на питання 27 явно переважають невпевнені залежні реакції - 57%.

Отже, в цілому комунікативна компетентність студентів гуманітарного профілю виявилася вище, ніж у природно-математичного. Якнайменше сформовані як у одних, так і у других уміння реагувати на несправедливу критику і реагування на те, що зачіпає, провокує поведінку. Вищі результати, одержані у студентів, можуть бути пояснені тим, що на початку року психолог проводив у них комунікативний тренінг.

4. Результати дослідження ціннісних орієнтацій особистості.

Нами використовувався модифікований варіант методики Е.Б. Фанталової. Процедура діагностики ціннісних орієнтацій особи побудована на основі методу парних порівнянь (окремий випадок багатовимірного шкалірованія). Випробовуваним пред'являлися попарно для порівняння 17 життєвих сфер, до кожної з яких вимагалося виразити ціннісне відношення. Приведемо результати, одержані на студентах (див. таблицю 3).

Рангові місця життєвих сфер ( "по значущості")

Таблиця 3

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Список життєвих сфер | гуманітарний профіль | природ-математичний профіль | загальна виробка |
| 1 | Здоров'я | 82,3 | 65,00 | 73,7 |
| 2 | Спілкування | 67,4 | 50,00 | 58,7 |
| 3 | Високий соціальний статус | 44,9 | 23.00 | 35.5 |
| 4 | Створення сім'ї | 43,8 | 27,60 | 32,7 |
| 5 | Активність для досягнення позитивних змін в суспільстві | 74,5 | 57.50 | 56,0 |
| 6 | Пізнання нового в світі, природі, людині | 71,7 | 46,00 | 62,2 |
| 7 | Допомога і милосердя іншим людям | 50,2 | 32,50 | 38,5 |
| 8 | Високий матеріальний добробут | 54,1 | 19,50 | 36,3 |
| 9 | Отримання високої освіти | 58,7 | 33,50 | 42,9 |
| 10 | Віра в Бога | 69,5 | 33,00 | 46,8 |
| 11 | Приємне проведення часу, відпочинок | 61.5 | 40,00 | 49.9 |
| 12 | Повна самореалізація | 82,3 | 65,00 | 73,7 |
| 13 | Пошук і насолода прекрасним | 67,4 | 50,00 | 58,7 |
| 14 | Любов | 44,9 | 23.00 | 35.5 |
| 15 | Визнання і пошана людей | 43,8 | 27,60 | 32,7 |
| 16 | Цікава робота | 74,5 | 57.50 | 56,0 |
| 17 | Свобода як незалежність у вчинках і діях | 82,3 | 65,00 | 73,7 |

По таблиці можна прослідити специфіку ціннісних орієнтацій у студентів різних профілів.

В цілому по студентам гуманітарного профілю найзначущішими областями є "здоров'я", "отримання високої освіти", "спілкування" і "любов". Незначущими цінностями є "віра в Бога", "суспільна активність", "високий соціальний статус і управління людьми". Низький ранг має і цінність "милосердя до оточуючих".

У студентів природно-математичного профілю найзначущішими областями є "любов", "пошана і визнання інших людей", "цікава робота", "отримання високої освіти" і "повна самореалізація". Менш значущими є "активність для досягнення позитивних змін в суспільстві", "віра в Бога", "допомога і милосердя іншим людям".

Отже, можна відзначити, що існує специфіка ціннісних орієнтацій залежно від профілю освіти. Гуманітарії високо оцінюють сферу "здоров'я", тоді як у "математиків" високо оцінюється визнання і пошана людей. Загальними для всіх студентів значущими цінностями є "любов", "отримання високої освіти".

Взагалі, у студентів найзначущішими виявилися наступні цінності: "любов", "отримання високої освіти" і "свобода". А такі цінності, як "віра в Бога", "високий соціальний статус" і "суспільна активність", виявилися непопулярними в студентському середовищі.

3.3. Шляхи формування психологічної культури студента

Формування психологічної культури особистості студента має власний соціально-психологічний механізм. Як було сказано вище, підвищуючи рівень емпатії, розвиваючи навички комунікативної компетентності, упевненої поведінки, підвищуючи рівень довірчості і щирості ми маємо можливість конструктивно впливати на психологічну культуру особистості студента.

Нами запропонований і у виді факультативних занять здійснений ряд практичних вправ на розвитку уміння зчитувати і подавати зворотний зв'язок, розуміти невербальні сигнали співрозмовника, розвиток щирості, роботу із самооцінкою.

З обліком поставлених у дослідженні задач були використані: теоретичний матеріал і психогимнастичні вправи, розроблені Н.Ю. Хрящовий для тренінгу сензитивности, комунікативної компетентності. Метою даної програми було формування теоретичних знань у студентів про емпатію і рефлексію, зворотний зв'язок, невербальні сигнали; і практичних навичок уміння подавати і зчитувати зворотний зв'язок, приймати почуття іншого, розвивати щирість і розуміння – як компонентів психологічної культури.

Структура заняття включала теоретичну і практичну частину. По ходу заняття проводилися спостереження за поведінкою студентів, обмін враженнями, підведення проміжних підсумків.

Зміст занять представлений у додатку 4.

3.4. Результати контрольного експерименту

Повторне тестування в квітні місяці 2018 р. виявило наступні результати:

1. Результати дослідження психологічної письменності студентів.

Таблиця 4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | правильних відповідей | відзначили проблеми | Задоволеність інформацією |
| До формуючого експерименту | 55,4% | 85% | Частково – 23%  Незначно – 18 % |
| Після формуючого експерименту | 68,3 % | 69 % | Достатньо – 21 %  Частково – 56%  Незначно – 9 % |

2. Результати дослідження загальних емпатійних тенденцій

Загальний підсумковий показник ступеня виразності емоційної емпатії визначається сумою усіх відповідей і розташовується в діапазоні від 0 до 33 балів. При аналізі даних кількість збігів із ключем у межах 28 — 33 балів оцінюється як високий рівень емоційної емпатії, у межах 21 — 27 балів — як середній, у межах 14 — 20 балів — як низький.

Підсумки проведеного дослідження дозволяють одержати наступні дані:

Загальні результати:

* Високий рівень емпатії - 11 % осіб;
* Середній рівень – 67 % осіб,
* Низький – 22 % осіб

3. Результати дослідження комунікативної компетентності П.Якубовські.

**Результати повторного тестування комунікативної компетентності студентів 1 курсу педагогічного університету**

Таблиця 5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Найменування групи | Відсоток правильних  відповідей на тест | Відсоток правильних  відповідей на тест |
| 1. | Гуманітарний профіль | 65,40 | 86,70 |
| 2. | Природно-математичний профіль | 55,40 | 75,30 |
| 5. | Загальна виборка | 80,50 | 80,50 |

4. Результати дослідження ціннісних орієнтацій особистості.

Рангові місця життєвих сфер ( "по значущості")

Таблиця 6

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Список життєвих сфер | Гуманіст  До//після | Математ До//після |
| 1 | Здоров'я | 82,3//80,0 | 65,00//78,1 |
| 2 | Спілкування | 67,4//70,3 | 50,00//78,2 |
| 3 | Високий соціальний статус | 44,9//57,0 | 23,00//34,9 |
| 4 | Створення сім'ї | 43,8//47,3 | 27,60//44,3 |
| 5 | Активність для досягнення позитивних змін в суспільстві | 74,5//87,9 | 57,50//66,9 |
| 6 | Пізнання нового в світі, природі, людині | 71,7//80,2 | 46,00//57,00 |
| 7 | Допомога і милосердя іншим людям | 50,2//68,9 | 32,50//45,1 |
| 8 | Високий матеріальний добробут | 54,1//58,2 | 19,50//34,0 |
| 9 | Отримання високої освіти | 58,7//67,0 | 33,50//44,3 |
| 10 | Віра в Бога | 69,5//70,3 | 33,00//36,8 |
| 11 | Приємне проведення часу, відпочинок | 61,5//67,8 | 40,00//45,7 |
| 12 | Повна самореалізація | 82,3//90,1 | 65,00//78,2 |
| 13 | Пошук і насолода прекрасним | 67,4//70,0 | 50,00//57,3 |
| 14 | Любов | 44,9//56,4 | 23,00//34,2 |
| 15 | Визнання і пошана людей | 43,8//66,1 | 27,60//56,6 |
| 16 | Цікава робота | 74,5//56,9 | 57,50//66,5 |
| 17 | Свобода як незалежність у вчинках і діях | 82,3//92,8 | 65,00//87,9 |

Проведене нами дослідження свідчить про те, що в умовах, коли підвищенню психологічної культури не приділяється належної уваги, її рівень, що стихійно склався, пов'язаний із загальною культурою, можливостей підвищення якої у студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю більше, ніж у природно-математичних. Цим можна пояснити низькі результати по психологічній письменності у студентів, значна частина яких – “математики”.

Разом з тим, по компетентності в спілкуванні студенти-першокурсники виявилися на вищому рівні. Це обумовлено тим, що на початку навчання у вузі (у процесі дослідження) із студентами був проведений комунікативний тренінг. Одержані дані доводять, що основи психологічної культури можуть бути закладені через систематичне навчання.

У студентів наголошується часткова спільність ціннісних орієнтацій, що, очевидно, властиво юнацькому віку в цілому ("любов"), а також що вчиться гімназії, орієнтованим на отримання вищої освіти. Професійний вибір (профіль), що в той же час намічається, також істотно впливає на ціннісні пріоритети. В цілому сучасною молоддю низько цінуються суспільна активність, милосердя, віра в Бога, високий соціальний статус, і аналіз причин цього повинен стати предметом спеціального дослідження.

ВИСНОВКИ

Дійсно, про психологічну культуру людини можна говорити в контексті різних сфер життєдіяльності (професійної, особистої), з урахуванням ряду особливостей (національних, вікових і т.д.). Професійна психологічна культура визначається специфікою тієї або іншої діяльності (вчителя, лікаря, менеджера і т.д.), особливостями вирішуваних задач. У цьому ракурсі базисна психологічна культура особи визначається наявністю характеристик, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широкий круг повсякденних задач незалежно від особливостей вузьких, спеціальних видів діяльності, виконувати широкий спектр соціальних ролей безвідносно до конкретної професійної діяльності. Саме в такому розумінні вона є предметом нашого вивчення. Грунтуючись на визначеннях культури, прийнятих сучасною вітчизняною культурологією (3, 5, 6, 13) і даних психологами (4), ми розглядаємо поняття "базисна психологічна культура" як системне і багатокомпонентне. Воно може бути розкрите з погляду наступних основних аспектів:

- гносеологічного;

- процесуально-діяльнісного;

- суб'єктивно-особового.

Нами виділені наступні складові психологічної культури особистості, які можуть бути предметом дослідження, діагностики, а також параметрами, що визначають цілі і задачі освіти:

1. Психологічна компетентність.

2. Ціннісно-смисловий компонент.

3. Рефлексія.

4. Культуро-мистецтво.

Соціально-психологічна специфіка студентської групи полягає в тому, що це мала група. І саме тому їй властиві феномени малої групи

У соціально-психологічних дослідженнях малих груп найбільше часто виділяють і аналізують соціометричну й комунікативну структури групи, а також структуру влади й впливу.

У здійснюваній нами експериментальній роботі ми виходили з того, що необхідно цілеспрямовано підвищувати рівень психологічної культури студентів, зокрема їх психологічної компетентності, в рамках тренінгу, що включає психологічний, валеологічний, і етичний аспекти. Ми вважаємо, що ця робота доцільна тільки в рамках загального процесу гуманітаризації освіти і психологізації життя вищої школи, зокрема, підкріплюваного діяльністю медіко-соціально-психологічної служби.

Значущість культурологічних знань в системі загально-світоглядних і професійних представлень сучасних фахівців вимагає введення елементів культурологічного навчання і на етапі їх перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Так чи інакше, але без сучасних культурологічних знань дуже складно виробити у учнів належні уявлення і навики загальної соціальної адекватності в швидко змінних параметрах способу життя і ціннісних орієнтирах сучасного суспільства, розвинути в них національну, соціальну і релігійну толерантність, розуміння і пошану законів і норм суспільного буття як власної країни, так і інших держав і народів, а також сформувати необхідний пієтет перед культурними традиціями як загальнонаціонального масштабу, так і освоюваної професії.

Одним з шляхів вирішення проблеми формування психологічної культури студентів ВШ є гуманізація освіти. На людину завжди впливає інформація, яка відпові­дає її знанням, шкалі цінностей, або вступає з ними у про­тиріччя. Часто виникає потреба змінити існуючу струк­туру та зміст цінностей, зробити їм переоцінку. Це дуже болісне явище, бо при цьому нібито щось «відриваєть­ся» від неї, йде процес «відчуження» чогось, що було особистісним здобутком. Гуманітаризація процесу навчан­ня пом'якшує цей процес, так як людина йде до зміни через внутрішню перебудову свого «Я» до зовнішніх дій, усвідомлює цей факт як самостійний здобуток, а не тиск інших людей чи обставин.

Проведене нами дослідження свідчить про те, що в умовах, коли підвищенню психологічної культури не приділяється належної уваги, її рівень, що стихійно склався, пов'язаний із загальною культурою. Одержані дані доводять, що основи психологічної культури можуть бути закладені через систематичне навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамов В.І.Проблеми формування та еволюції системи цінностей особистості. – К., 1993.
2. Авер'янова Г. М., Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Галина Михайлівна Авер'янова, Наталія Миколаївна Дембицька, Валентина Володимирівна Москаленко; АПН України; Інститут психології ім. Г.С. Костюка. — К. : "ППП", 2005. — 308с. — (Соціальна психологія).
3. Александрова Е.Я., Быховская И.М. Апология культурологии: опыт рефлексии становления научной отрасли //Общественные науки и современность. 1997. N 2. –С.34-38
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. 343с.
5. Аршавський И.А. Основы возрастной периодизации // Возрастная физиология. Руководство по физиологии. Л.: «Наука», 1975.
6. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – К., Донецк, 1993. – 32с.
7. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму // Гуманітарні науки, 2001 - №1. – С. 4-11
8. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. // Освіта та управління.,1997, №2.
9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – СПб.: Братство, 1992. –224с.
10. Бех І.Д., Павелків Р.В. Ціннісна система як критерій особистісного виміру. Українська психологія: сучасний потенціал, 1996.
11. Білик Л. Формування соціолого-психологічної культури студенської молоді у вищому навчальному закладі//Вища освіта України. – 1998. - №3. – С.105-109.
12. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. – К.: Т-во “Знання”, 1974. – 47с.
13. Бочаров В. В. Антропология возраста. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
14. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии.// Вопросы психологии, 1990, № 6.
15. Братченко С.Л. Особистість та особистісний ріст: погляд гуманістичної психології. Актуальні проблеми сучасної психології. – Харків, 1993.
16. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К.: Наук. Думка, 1991. – 200с.
17. Винославська О.В. Психологія:/ Навч. посіб. – К.: ІнКос, 2005.
18. Висоцька О.Є. Екологічна культура особистості на основі формування індивідуальної свідомості /О.Є. Висоцька // Відкритий урок. - 2003. - №13/15. - С.73-76. - Бібліогр.: 10 назв.
19. Вікова та педагогічна психологія / За ред. О.В. Скрипченко. – 2001.
20. Вороніна Л. Екологічне виховання: сучасні аспекти / Л.Вороніна //Шкіл. світ. - 2002. - Жовт. (№ 38). - С.3.
21. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Наук. думка, 1984. – 208с.
22. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – Житомир, 2008. – 108с
23. Гуманістична психологія: Антологія: Навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закладів: У 3-х т./ Упорядники й наукові редактори Р.Трач (США), Г.Балл (Україна). – К.: Університетське видавництво “Пульсари”, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252с.
24. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 176с.
25. Єрмолаєв М. психологічні методи розвитку навичок спілкування та емоційних станів дошкільників / / Дошкільне виховання. - 1995. № 9. - 56с.
26. Жизненный путь личности /Отв. ред. Л.В.Сохань. – К.: Наук. думка, 1987. – 280с.
27. Життєві кризи особистості: у 2-х ч. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч.1., 356с.; Ч.2. – 568с.
28. Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М./ За заг. ред. М.М. Заброцького. Психологія особистості: Навчальний посібник. – К.: Освіта України, 2009. – 364с.
29. Загальна психологія: Хрестоматія: Навч. посіб./ О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.. – К.: Каравела, 2008. – 640с.
30. Ильясов И.Н. Критическое мышление организации процесса обучения / И.Н. Ильясов // Директор школы. – 1995. - № 2. – С. 18-27.
31. Карпенко З. Світ гуманістичної психології // Психологія і суспільство/ Под ред. А.Фурмана. - №1 (11), 2003.
32. Киричук О.В. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа, 2000, №10, с.3-9.
33. Ковальов О.Г. Психологія особистості вчителя-вихователя // Рад. школа, 1990, №4, с.47-49.
34. Козак Л. М. Структурно-информационная организация системы психического статуса здоровья человека // Проблемы человека (экология, 47 здоровье, образование): Материалы 1-го Междунар. науч. семинара. – Ужгород, 1995. – С. 31-48.
35. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культури школьников: Практ. пособие для шк. психологов. - 2002.
36. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Особенности становлення психологической культури младших школьников // Вопросн психологии. 2001.№ 1.
37. Коломинский Я. Л. Психологія взаємин у малих групах .- Мн.: Університетське. - 1986. - 156 с.
38. Колошина В.Ф. Самоактуалізація викладача//Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №1. – С.7-9.
39. Кон И. С. Возрастные категории в науках о человеке и обществе // Социологические исследования. 1978. № 3.
40. Кондратьєва С.В. Практична психологія: навчально-методичний посібник. - Мінськ: Університетське, 1997. - 212с.
41. Коновальчук І.С. Психологічний профіль педагога // Обрії, 1995, №2, с.17-19.
42. Копець Л.В. Психологія особистості: Навч. посіб. для вищ. Навч. закл. – К.: Вид. дім Киево-Могилянська академія, 2008. – 458с.
43. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад.шк., 1989. – 608с.
44. Кудіна В.В., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. Курс лекцій.- Київ. славіст. ун-т, [НПУ](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9D%D0%9F%D0%A3) ім. М.П. Драгоманова. – К.: [НПУ](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9D%D0%9F%D0%A3) ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 176с.
45. Кудрявцев В.Т. Психология развития, человека. Основания культурно-исторического подхода. Ч.І. Рига: Педагогический центр «Єксперимент», 1999.
46. Кузьмін О.С. Методи соціальної психології. - Л.: ЛДУ, 1977. - 168с.
47. Лисина М.І., Смирнова РА. Потреби і мотиви спілкування між дошкільниками // Генетичні проблеми соціальної психології. Мн., Університетське. - 1985. - 72 с.
48. Лисина М.І., Капчелі Г.І.Спілкування з дорослими і психологічна підготовка до школи.Кишинів. - 1987 .- 126 с.
49. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема в психологии. – //В.психологии, 1985, №1.
50. Максименко С.Д. Г.С.Костюк і генетична психологія // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. - №8. – С.6-8.
51. Максименко С.Д. Методологічні проблеми загальної психології // Практична психологія та соціальна робота., 1999, №3.
52. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. – К., Перспектива, 1998.
53. Марданова З.А. Личность в пограничной культурной ситуации. – Влади. – 2004. – 321с.
54. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования. – К.: Наук. думка, 1990. – 121с.
55. Маслоу А. Психология бытия. – К.: Ваклер, 1997.
56. Мистецтво життєтворчої особистості/ За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова. – К.: ІЗМН, 1997.
57. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навч. посібник/ О.Г.Мороз, В.О.Сластьонін, Н.І. Філіпенко та ін.: О.Г.Мороз (ред.); [НПУ](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9D%D0%9F%D0%A3) ім. М.П. Драгоманова, Інститут вищої освіти АПН України. – К.: [НПУ](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9D%D0%9F%D0%A3) ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 338с.
58. Мороз О., Юрченко В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти. – Тернопіль, 2000. – С.187-189.
59. Мороз О., Юрченко В. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: Зб. наук. стат. [НПУ](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9D%D0%9F%D0%A3) ім. М.П. Драгоманова. – К.: [НПУ](http://www.psyh.kiev.ua/%D0%9D%D0%9F%D0%A3) ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип.41. – С.156-159.
60. Мотков О.Й. Психологическая культура личности // Школьний психолог. 1999. № 8.
61. Натачзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический колектив, 1984.
62. Нікрленко Д.Ф., Проколієнко Л.М. Індивідуальнно-психологічні особливості особистості: Навч. Посібник. – К., Рад.шк., 1987. – 43с.
63. Опалюк О.М., СербалюкЮ.В. Культура спілкування. Психологічні основи професійного спілкування: Навчально-методичний посібник. - Кам'янець-Подільський:Медобори, 2004. – 192с.
64. Орлов А.Б. Психология личности й сущности человека: парадигми, проекции, практики: пособие для студентов психологических ф-тов. Й., 1995.
65. Павленко О.О. Використання методу Case Studies у навчальному процесі із застосуванням НІТ / О.О.Павленко, Р.В. Акальмаз // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: [ зб. наук. пр / Новиков Б.В. (голова ред.. колегії) та ін. ]. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2005. – 2 (14). – Ч. 1. – С. 174 – 186.
66. Петровский А.В. Возможность и пути построения общепсихологическоцй теории личности // В.психологии, 1987, №4.
67. Петровський В.А., Ярошевский М.Г. История и теорія психологи. – Р/Д, 1996., Т.2.
68. Пометун О.І. Психологія вихователя. Інтерактивні технології / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
69. Пономаренко Л.П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьних психологов / Л. П. Пономаренко. - Одеса: Астра-Принт, 1999.- 114 с.
70. Потапова В.Д. Гуманітарна орієнтація психолога-фахівця: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2001. – 256с.
71. Практична психологія та соціальна робота. – К., 2000-2003гг.
72. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтка. - К.: Вища школа, 1982.
73. Психологія: Підручник / [Порядченко В.Г., Геліон О.В., Демир А.В. та ін.]; за ред. В.Г.Порядченка – [3-тє видавн.]. – К.: Академія, 2008. – 542 с.
74. Психология и новые идеалы научности (материалы "круглого стола") Вопросы философии, 1993, №5, С. 3 – 43.
75. Психология личности и время жизни человека / Отв. ред В.И. Ковалев. – Черновцы, 1991. – 156с.
76. Психологія особистості. Словник-довідник // за ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К., 201.
77. Психологія суб’єктної активності особистості / Відп. Ред. В.О. Татенко. – К., 1993. – 228с.
78. Психологія та суспільство. – К.,1999, № 1, 2, 3.
79. Психологічна підготовка батьків-вихователів: навчально-методичний посібник для працівників соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді / [Т.В.Бондар, О.Г.Карпенко, Д.М.Дикова-Фаворська та ін.]. – К.: Укр.. інститут соціальних досліджень, 2005. – 115 с. – (Серія «Формування здорового способу життя: у 14 кн., кн. 13»).
80. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: вьіявление, развитие й реализация / Пер. с англ., 2002.
81. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л.: ЛГУ, 1990.
82. Савчин М.В. Загальна психологія. Частина І: Навчальний посібник. – Дрогобич: Посвіт, 2009. – 372с.
83. Савчин М. Педагогічна психологія. - Дрогобич.: Відродження, 1998.
84. Сенько Т.В. Успіх і визнання в групі: Ст. дошк. Вік. - Мн.: Нар.асвета, 1991. - 112 с.
85. Скок Г.Б., ЗариничК.Л.,КочеотваВ.П. Анализируем деятельность преподавателя//Вестник высшей школы. – 1987. - №6. – С.50-53.
86. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутрен­него мира человека // Вопросы психологии. 1986. № 6.
87. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. 1991. №2.
88. Слово про вчителя / Упоряд. О.Т.Губко. - К., Рад. школа, 1976.
89. Соболева Н.И. Мировоззрение и жизненный выбор личности. – К.: Наук. думка, 1989. – 124с.
90. Соловьев О. Моделирование будущего, или Человек и его сознание в структуре объективной реальности. – Луганск: Изд-во Вост.-укр. гос. ун-та, 1997. – 328с.
91. Співак Л.М. Діагностика і корекція «Я-концепції» молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень: навчальний посібник для студ. вузів / Л.М. Співак . - Вид. 2-е, доп . - К: Каравела, 2011 . - 223 с.
92. Старовойтенко Е.Б. Духовное влияние как основа воспитания и саморазвития личности // Вопр. Психологии, 1989.
93. Степанидин Б.І. Особа викладача інституту та шляхи її формування // Рідна школа. – 1992. - №2. – С.60-67.
94. Тимошенко З.І. Болонський процес в дії: словник-довідник основних термінів і понять з організаційного навчального процесу у вищих навчальних закладах / З.І. Тимошенко, О.І. Тимошенко. – К.: Європ, університет, 2007. – 57 с.
95. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алетейя, 2000.
96. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.; Психологія: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
97. Турбан В. В. Невизначеність як психологічна категорія // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №7. –С. 6-9.
98. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.. – К.: Кондор, 2011. – 626 с.
99. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. - К., Серія 7. Педагогічна, 1989, №8.
100. Чмут Т.К. Культура спілкування: Навч. посібник. – Хмельницький: Хіруп, 1999. – 358с.
101. Шевцов А.А. Введение в общую культурно-историческую психологию. СПб.: Тропа Троянова, 2000.
102. Шванцара Й. и колл. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978.
103. Щербань П. Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004. - №3. – С. 67-72.
104. Янашін П.В. Дослідження емоційного стану групи методом взаємного колірного оцінювання / / Питання психології. 2000. № 5. - 64 с.

ДОДАТКИ

# ДОДАТОК 1

**ТЕСТ П. ЯКУБОВСКИ (СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ)**

Ниже помещено описание 60 ситуаций; соответствующие им варианты ответов в правом столбце частично являются уверенными, частично – неуверенными и агрессивными.

Ваша задача состоит в том, чтобы, прочитав их, суметь отличить, идет ли речь об уверенном, агрессивном и или неуверенном поведении.

В прямоугольнике ниже описания ситуации отметьте, пожалуйста, как Вы считаете, к какому типу реакций относится описанное поведение:

Поставьте**: «+» - для уверенного,**

**«Н» - для неуверенного,**

**«А» - для агрессивного поведения**.

|  |  |
| --- | --- |
| **Описание ситуации:** | **Ответ:** |
| 1. Ваш партнер вдруг стал очень молчаливым и не говорит Вам, что именно его гнетет в последнее время. Вы говорите: | У меня сложилось такое впечатление, что ты чем-то подавлен и что тебе неприятно об этом говорить. Я думаю, что, несмотря на это, мы должны попробовать обсудить твои проблемы. Может быть, ты объяснишь, что тебя во мне раздражает? |
| 1. |
| 2. Ваш знакомый второй раз на этой неделе просит Вас посидеть с его детьми, пока он пробежится по магазинам. У Вас самого нет детей. Вы отвечаете: | Ты злоупотребляешь моим терпением. В конце концов – твои дети – это твои заботы и твоя ответственность. |
| 2. |
| 3. На заправке, где Вы часто заправляете свою машину, один из служащих забыл закрыть бак Вашего автомобиля запорной крышкой. Обнаружив это, Вы возвращаетесь на заправку и пытаетесь разыскать крышку. Вы говорите: | Один из Ваших мальчишек начисто забыл о том, что нужно закрыть мой бак крышкой. Я очень хотел бы исправить эту оплошность – если Вы не найдете мою крышку, Вам придется купить новую или найти ей замену. |
| 3. |
| 3А. Только вчера к Вам приходил мастер чинить Ваш телевизор. Однако, уже сегодня та же картина – по экрану бегут белые полосы. Вы идете к мастерскую, находите заведующего и говорите: | Вчера один из Ваших мастеров отнял у меня целый день, обещал починить мой телевизор. Помимо суммы, указанной в этой квитанции, он потребовал еще сверх того – за замену дефицитных деталей. Однако, сегодня телевизор опять не показывает. Или отремонтируйте мой телевизор, или верните деньги – я найду других мастеров. |
| 3А. |
| 4. Вас не устраивает Ваша зарплата и Вы говорите: | Не считаете ли Вы, э… возможно, э…., не могли бы Вы мне, хм…, не согласитесь ли Вы подумать над тем, как мне повысить зарплату? |
| 4. |
| 4А. Вам нужно два дня отпуска за свой счет, чтобы вылечить зубы. Вы говорите: | Знаете ли, э…, у меня уже неделю болят зубы, хм…, не согласитесь ли Вы…, э…, в поликлинике такие очереди…. Нельзя ли это как-нибудь уладить? |
| 4А. |
| 5. Кто-либо спрашивает, не подвезете ли Вы его домой в своем автомобиле. Он Вам очень неприятен, к тому же уже поздно, Вам нужно еще купить пару мелочей и придется останавливаться. Вы говорите: | У меня сегодня катастрофически не хватает на все времени. Я тебя с удовольствием подвезу до ближайшей остановки; однако у меня абсолютно нет времени везти тебя до дому. |
| 5. |
| 6. Ученик очень хорошо выполнил задание, данное учителем всему классу. Тот говорит: | Мне очень нравится твоя работа. Ты прекрасно понял материал. |
| 6. |
| 7. Ваш супруг обещал Вам поговорить с дочерью относительно ее поведения в школе. Однако до сих пор этот разговор не состоялся. Вы говорите: | Я думала, что в прошлый вторник мы договорились, что ты поговоришь с Барбарой (Леной, Любой…) о ее поведении в школе. До сих пор ты этого не сделал. Я, собственно, думаю, ты это вскоре сделаешь. Сегодняшний вечер кажется мне подходящим для разговора. |
| 7. |
| 8. Время начала рабочего дня в Вашем коллективе было давно установлено и устраивало всех. Вам оно, однако, неудобно, транспорт из Вашего района в это время ходит плохо и Вам трудно вовремя приходить на работе. Когда время начала рабочего дня обсуждается в коллективе, Вы говорите: | Ах, да, я думаю, все хорошо… Хотя мне трудно прийти к этому времени, но если всех других это устраивает, то это подходить и мне. |
| 8. |
| 9. В ходе разговора один из присутствующих мужчин внезапно спрашивает: «Чего вообще хотят сторонники этой женской эмансипации?». Женщина, к которой он обращается, отвечает: | Корректного поведения и равноправия. |
| 9. |
| 10. Вы уже довольно долго говорите по телефону с другом или хорошим знакомым. Вы бы хотели закончить этот разговор и говорите: | Мне страшно неудобно, но мой чай остывает. Я хотел бы закончить наш разговор. Надеюсь, ты не будешь сердиться…. |
| 10. |
| 11. Женатый мужчина снова и снова пытается уговорить Вас пообедать с ним. Сегодня он опять говорит: «Дорогая моя, что бы мне такое сделать, чтобы ты согласилась пообедать со мной?». Вы отвечаете: | Наше знакомство мне нравится таким, какое оно есть. Я не хотела бы что-либо менять в наших отношениях. А эти изменения могут начаться за этим обедом. |
| 11. |
| 12. Во время совещания Вас часто перебивает председательствующий. Вы говорите: | Сожалею, но сначала я хотел бы закончить мою мысль. |
| 12. |
| 13. В фотомагазине продавец втянул Вас в очень подробное обсуждение достоинств камеры, которая Вас заинтересовала. Вы говорите: | Хорошо, прекрасно. Мне кажется, что это как раз то, что это как раз то, что я хотел. Хорошо, наверное, я ее куплю. |
| 13. |
| 14. Нищий обращается к Вам и просит Вас купить для него что-либо. Вы говорите: | Так ты, парень, считаешь, что как только ты попросишь, так я тебе тут же все и куплю. Ты должен знать – я этого не сделаю ни в коем случае. |
| 14. |
| 14б. Симпатичная девушка на вокзале говорит Вам, что у нее украли документы и деньги и просит у Вас денег на билет домой, обещал вернуть почтой. Вы говорите: | Так ты, подруга, считаешь, что как только ты попросишь, я тут же полезу за кошельком? Так вот, ты должна знать – я этого не сделаю ни в коем случае! |
| 14б. |
| 15. Вы просите Вашего ребенка постирать белье в стиральной машине. Когда ребенок вынимает вещи из стиральной машины, Вы говорите: | Как это так получилось, что ты все сделал правильно! Как это тебе удалось правильно нажать все кнопки? Ведь ты всегда все понимаешь! |
| 15. |
| 16. Снова и снова по телефону Вам надоедает продавец книжного магазина, пытаясь продать Вам журнал. Сегодня он опять звонит Вам и пытается уговорить купить журнал. Вы отвечаете: | Вы уже третий раз надоедаете мне и я в третий раз отвечаю вам, что не интересуюсь журналами. В случае, если Вы еще раз мне позвоните, я буду вынужден обратиться а службу надзора за рекламой. |
| 16. |
| 17. Ребенок этажом выше ведет себя очень шумно. Вы стучите шваброй в потолок и кричите: | Эй ты там, наверху, заткнешься ты там наконец или нет? |
| 17. |
| 18. Родственник спрашивает Вас, не позволите ли Вы ему вечером воспользоваться Вашим автомобилем. Вы говорите: | Ах, не знаю… Но не будем устраивать из этого театр. Ну ладно, можешь взять. Однако, я должен тебя предупредить – в последнее время у меня барахлят тормоза. |
| 18. |
| 19. Жена говорит мужу, что она хотела бы продолжить свою учебу. Мужу эта перспектива не по душе и он говорит: | Что это ты вдруг вздумала? Ты же знаешь, что это не в твоих силах – вынести новые нагрузки. |
| 19. |
| 20. Ваш сотрудник допускает в своей работе целый ряд ошибок. Вы говорите ему: | Вы ужасно глупый и неряшливый работник. |
| 20. |
| 21. Муж хотел бы, чтобы ужин всегда был на столе к его приходу, и он приходит в ярость, если стол не накрывают тотчас же, как только он придет домой. Вы говорите: | Я думаю, что ты устал и голоден, и что ты хотел бы тотчас же что-нибудь поесть, но я тоже устала на моей работе. Через несколько минут еда будет готова. |
|  |
| 22. Вы забрали костюм из прачечной и хотели надеть его по какому-нибудь особенному случаю. Однако, получив его, вы обнаружили дыру. Вы говорите: | Я хотел одеть это вечером. Не считаете ли Вы, что все должно быть сделано качественно и в срок? Ведь это, в конце концов – Ваша работа. |
| 22. |
| 23. Вам очень трудно написать доклад и Вы точно не знаете, какая Вам еще нужна для него информация и где Вы можете ее получить. Вы говорите себе самому: | Я просто глупый, я обще ничего не знаю: ни как начать, ни что мне делать дальше с этим докладом. |
| 23. |
| 24. Партнер уходит на работу, и, уходя, заявляет Вам, что Вам звонил друг и сегодня вечером Вы должны на Вашей машине ехать в аэропорт. На это Вы отвечаете: | Какую нужно иметь наглость, чтобы договариваться, не спросив сначала меня. Так не пойдет. Я не поеду с ним в аэропорт. Пусть берет такси и вообще делает, что хочет. |
| 24. |
| 25. На вечеринку к Вам обещал прийти Ваш друг, но так и не появился. Вы звоните ему и после двух-трех минут дружеской беседы говорите: | Ты сегодня хотел зайти ко мне, но так и не появился. Я очень расстроен, что ты не пришел. Что с тобой случилось? |
| 25. |
| 26. Ваша хорошая приятельница звонит Вам и говорит, что ей очень нужен человек, который бы на Вашей улице мог собирать старую одежду в благотворительных целях. Вы не хотели бы этого делать и говорите ей: | Знаешь ли, ох, ты ведь знаешь, как мой муж относится к таким вещам. Он ужасно злится, когда я сама отдаю какие-либо вещи, он еще говорит, что я и без того слишком много взвалила на себя. Можешь себе представить, что он скажет, если я выполню твою просьбу. |
| 26. |
| 26А. Ваш начальник предлагает Вам выступить с речью на торжественном собрании, посвященном проводам на пенсию сотрудника Вашего отдела. Вы отвечаете: | …. Знаете ли… , у нас с ним никогда не было хороших отношений. Я думаю, ему самому будет неприятно, если эту речь произнесу я. Да я и не смогу подобрать хороших слов. |
| 26А. |
| 27. На заседании комитета, где семь мужчин и одна женщина, председательствующий просит Вас вести протокол. Вы отвечаете: | Нет, это просто бессовестно, делать из меня секретаршу только потому, что я здесь единственная женщина среди семи мужчин. |
| 27. |
| 28. Будучи сотрудником кафедры, Вы замечаете, что Вы практически в одиночку выполняете всю нагрузку по планированию, лекциям, социальной поддержке студентов. Вы говорите: | Собственно, предполагалось, что мы будем работать все вместе – в команде; однако, как я вижу, я один делаю всю работу. Я хотел бы с вами обсудить, нельзя ли здесь что-либо изменить. |
| 28. |
| 29. Автобус переполнен старшеклассниками, которые шумно беседуют друг с другом. Вам нужно выходить – но это никого не беспокоит. Никто не реагирует на Ваше: «Мне нужно сходить». Наконец, Вы говорите: | Неужели Вы не слышите, мне сходить на следующей остановке! Дорогу! |
| 29. |
| 30. Школьник третий раз опаздывает на занятия. Учитель говорит: | Когда Вы опаздываете на мои уроки, то каждый раз, разбираясь с Вами, я отнимаю у класса время. Мне очень мешает, когда Вы опаздываете. |
| 30. |
| 31. Ваш знакомый просит Вас о свидании. Вы уже раз встречались с ним, и это не доставило Вам никакого удовольствия. Вы не заинтересованы в том, чтобы встречаться с ним еще раз. Вы говорите: | О…о, на этой неделе у меня масса дел. Я думаю, что в субботу я тоже не смогу с Вами встретиться. |
| 31. |
| 32. Вам звонят из библиотеки и требуют, чтобы Вы вернули книгу, которую Вы у них вообще не брали. Вы отвечаете: | О чем Вы, собственно, говорите? Вам нужно лучше следить за своими книгами. Я вообще не брал этой книги и не думайте, что я за нее что-нибудь заплачу. |
| 32. |
| 33. В магазине Вы стоите в очереди к кассе. Кто-либо стоит вслед за Вами и хочет заплатить под расчет. Он спрашивает Вас, не пропустите ли Вы его. Вы говорите: | Знаете ли, я уже не в состоянии ждать, очень хочу поскорее освободиться. Скоро уже моя очередь и я не хочу никого пропускать. |
| 33. |
| 34. Родители звонят своей замужней дочери и просят ее зайти к ним. Поскольку дочь пытается уклониться от приглашения, родители говорят ей: | Когда ты нужна, тебя невозможно достать. Все вертится только вокруг твоих интересов. |
| 34. |
| 35. Начальник разослал по фирме письмо, в котором требуют от сотрудников запрашивать разрешения на служебные междугородние разговоры. Сотрудник отвечает на это: | Вы вмешиваетесь в сферу моей профессиональной способности принимать решения, ограничиваете мою профессиональную свободу. Я расцениваю это, как оскорбление. |
| 35. |
| 36. Ваш муж любит, чтобы еда появлялась на столе в тот самый момент, когда он после работы приходит домой и очень злится, если ужин запаздывает. Вы говорите: | Да, это просто отвратительно. Я знаю, что ты устал и голоден. Это все моя вина. Я ужасная жена. |
| 36. |
| 37. План совместного проведения отпуска внезапно был нарушен вашим другом – он сообщает вам об этом по телефону. Вы отвечаете: | Оп-ля! Это очень неожиданно. Я тебе перезвоню попозже, когда все спокойно обдумаю. |
| 37. |
| 38. Мать наказывает своих детей, если она замечает, что их комната не убрана. Она говорит: | Вы самые отвратительные дети во всем городе. Если бы я знала, что быть матерью такое трудное дело, я бы никогда не завела детей. |
| 38. |
| 39. Ваш сосед по комнате обычно оставляет комнату в ужасном беспорядке. Вы говорите: | Ты ужасно неряшлив. Наша комната становится грязным притоном. |
| 39. |
| 40. Ваш муж хочет смотреть по телевизору футбол, но по другому каналу идет программа, которую вы сами хотели бы посмотреть. Вы говорите: | Да, хм, Ганс, ну ладно. Включай спокойно свой футбол, может, я тоже немного погляжу. |
| 40. |
| 41. У вашего сына проблемы с его учителем. Вы раньше просили классного руководителя как-нибудь это урегулировать, но он до сих пор ничего не сделал. Вы говорите: | Мы просили школу что-либо сделать, чтобы урегулировать эти проблемы, и мы очень волнуемся, что до сих пор ничего не сделано. Мы настаиваем на том, чтобы вы что-нибудь сделали. |
| 41. |
| 42. Ваш начальник очень жестко наезжает на вас по поводу вашей работы. На это вы отвечаете: | Я знаю, что заслужил вашу критику, но я хотел бы просить вас, чтобы вы не допускали личных выпадов, если вы хотите сделать мне замечание по поводу моих ошибок или недосмотров. |
| 42. |
| 43. Ваш десятилетний сын трижды отвлекал вас чем-либо, не относящимся к делу, во время вашего телефонного разговора. Каждый раз вы его по-дружески просили не перебивать вас. Сейчас он опять подходит к вам. Вы говорите: | Я не могу одновременно слушать тебя и разговаривать по телефону. Я еще пару минут буду занят разговором, затем поговорю с тобой. |
| 43. |
| 44. Ваша очередь убирать квартиру, в которой вы живете с кем-нибудь другим. Вы уже раз пропускали свою очередь. Ваш сосед совершенно спокойным тоном говорит вам, что сейчас ваша очередь убирать квартиру. Вы говорите: | Оставь меня, наконец, в покое! |
| 44. |
| 45. Вы единственная женщина в группе мужчин и вас просят вести протокол заседаний. Вы отвечаете: | Я согласна вести протокол, но на равных со всеми основаниях. На следующих заседаниях, я считаю, мы должны вести протокол по очереди. |
| 45. |
| 46. Вы преподаете на кафедре, и он один из ваших коллег постоянно пытается навязать вам свою работу. Сегодня он у вас опять спрашивает, не подмените ли вы его. Вы говорите: | Да, хм, ну, хорошо. Все будет в порядке. Хотя у меня чертовски болит голова. |
| 46. |
| 47. Ваш родственник просит у вас одолжить на вечер машину. Вы говорите: | Ну, ты даешь! Я никому не даю мою машину. |
| 47. |
| 48. Сверху, сквозь стену, гремит музыка и очень вам мешает. Вы звоните в дверь и говорите: | Алло, я живу под вами, вы слишком громко включили музыку и она мне мешает. Не могли бы вы сделать немного потише? |
| 48. |
| 49. Сегодняшний вечер, с четырех до пяти, вы специально освободили, чтобы заняться тем, что вы особенно любите. Но вам звонят и спрашивают, нельзя ли в это время зайти к вам. Вы говорите: | Ох, хм…., хорошо, приходите. В четыре часа, да? Вы уверены, что это время вам подходит? |
| 49. |
| 50. Ваша жена внезапно стала очень молчаливой и не говорит вам, что ее мучит. Вы говорите: | Ну вот, великое молчание кончилось. Не могла бы ты приоткрыть завесу и сказать, что случилось? |
| 50. |
| 51. Ваш партнер любит критиковать ваш внешний вид в присутствии ваших друзей. Вы говорите: | Меня очень задевает, когда ты в присутствии других критикуешь мой внешний вид. Если ты хочешь мне что-нибудь сказать, что касается наших взаимоотношений, или того, как я выгляжу, то подожди, пока мы придем домой. |
| 51. |
| 52. Ваша подруга часто занимает у вас незначительные суммы и не отдает до тех пор, пока вы ей не напомните. Сегодня она опять просит у вас немного денег взаймы. Но вам не хочется ей давать. Вы говорите: | У меня сегодня ровно столько, чтобы оплатить мой обед. |
| 52. |
| 53. Ваша соседка снова и снова просит у вас утюг. В последний раз, когда вы ей его одалживали, она вернула вам его поломанным. Сегодня она снова просит вас одолжить ей утюг. Вы отвечаете: | Очень жаль, но я не могу тебе больше одалживать утюг. Последний раз ты мне вернула его поломанным. |
| 53. |
| 54. Женщина пришла наниматься на работу. В ходе разговора с менеджером персонала (начальником отдела кадров), тот оценивает ее двусмысленно: «Ну что ж, вы стараетесь сделать вид, что ваша квалификация достаточна, чтобы быть принятой на эту работу. Вы говорите: | Я уверена, что моих способностей и квалификации достаточно, чтобы претендовать на это место. |
| 54. |
| 55. Ваша соседка по комнате поздно вечером постоянно приглашает вас пойти куда-нибудь поесть. Вы слишком устали и не хотите есть. Вы говорите: | У меня нет никакого желания выходить из дома. Я очень устала, но я пойду с тобой и просто посмотрю на тебя во время еды. |
| 55. |
| 56. Вы уже почти пришли в комнату копировальных машин, как ваш коллега, который снова и снова навязывает вам свои бумаги для копирования, останавливает вас и спрашивает, куда вы идете. Вы отвечаете: | Я иду сыграть с кем-нибудь в настольный теннис. Или непохоже? |
| 56. |
| 57. Родители звонят своей замужней дочери, имея в виду пригласить ее к себе. Родители говорят: | Мама сегодня видела прекрасный сон. Ей приснилось, что к ней в гости наконец пришла ее внучка. |
| 57. |
| 58. Вы давно не видели свою подругу. Когда вы встречаетесь, она жалуется вам, что последнее время она спит с множеством мужчин и не удовлетворена этим. Она говорит, что не знает, как ей справиться с этой ситуацией. Вы говорите: | Ну да, я вижу, что единственное, о чем ты можешь мне рассказать после долгой разлуки, это то, что ты слегка загуляла. |
| 58. |
| 59. Каждую ночь ваша соседка по комнате громко хлопает дверью в ванную, в спальню, и либо будит вас, либо мешает вам заснуть. Вы говорите: | Пожалуйста, не стучи дверью, это очень мешает, особенно посреди ночи. Я каждый раз просыпаюсь и потом долго не могу уснуть. |
| 59. |
| 60. Вас приглашают помочь при организации юбилея в вашей фирме. Вы отвечаете: | Я сожалею, но у меня нет никакой возможности помочь организовать это мероприятия. |

***Ключ к тесту Патриции Якубовской***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. +** | **11. +** | **21. +** | **31. Н** | **41. +** | **51. +** |
| **2. А** | **12. +** | **22. Н** | **32. А** | **42. +** | **52. Н** |
| **3. А** | **13. Н** | **23. Н** | **33. +** | **43. +** | **53. +** |
| **4. Н** | **14. А** | **24. А** | **34. А** | **44.А** | **54. +** |
| **5. +** | **15. А** | **25. +** | **35. А** | **45. +** | **55. Н** |
| **6. +** | **16. +** | **26. Н** | **36. Н** | **46. Н** | **56. А** |
| **7. +** | **17. А** | **27. А** | **37. +** | **47. А** | **57. Н** |
| **8. Н** | **18. Н** | **28. +** | **38. А** | **48. +** | **58. Н** |
| **9. +** | **19. А** | **29. А** | **39. А** | **49. Н** | **59. +** |
| **10. +** | **20. А** | **30. +** | **40. Н** | **50. А** | **60. +** |

***Бланк ответов к тесту Патриции Якубовской***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.** | **11.** | **21.** | **31.** | **41.** | **51.** |
| **2.** | **12.** | **22.** | **32.** | **42.** | **52.** |
| **3.** | **13.** | **23.** | **33.** | **43.** | **53.** |
| **4.** | **14.** | **24.** | **34.** | **44.** | **54.** |
| **5.** | **15.** | **25.** | **35.** | **45.** | **55.** |
| **6.** | **16.** | **26.** | **36.** | **46.** | **56.** |
| **7.** | **17.** | **27.** | **37.** | **47.** | **57.** |
| **8.** | **18.** | **28.** | **38.** | **48.** | **58.** |
| **9.** | **19.** | **29.** | **39.** | **49.** | **59.** |
| **10.** | **20.** | **30.** | **40.** | **50.** | **60.** |

ДОДАТОК 2

**Методика “Дослідження загальних емпатійних тенденцій”**

*ІНСТРУКЦІЯ Вам пропонується ряд тверджень, які стосуються вашого відношення до самого себе, іншим людям, до світу в цілому. Пам’ятайте, що відповідей «правильних» або «неправильних», «гарних» або «поганих» бути не може.*

Вільно виражайте свою думку за кожним твердженням і відповідайте в такий спосіб: якщо ваша відповідь позитивна (ви згодні), те у відповідному рядку «відповідей» ставте знак «+», якщо ж негативний (ви не згодні) - поставте знак «-».

Стежите за тим, щоб номер твердження, на яке ви відповідаєте, і номер рядка, куди ви записуєте свою відповідь, збігалися. Майте на увазі, що твердження короткі й не можуть містити необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації й не замислюйтеся над деталями.

Не слід витрачати багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання вам буде важко відповісти, тоді постарайтеся дати відповідь, що вважаєте кращим. Відповідаючи на питання, не прагнете зробити свідомо сприятливе враження своїми відповідями.

*Стимульний матеріал до опросника загальних емпатійних тенденцій*

1. Мене засмучує, коли я бачу, що хтось почуває себе самотньо в чужій компанії.

2.Люди перебільшують сприйнятливість тварин і їхня здатність почувати.

3. Мені неприємно, коли люди відкрито проявляють свої почуття.

4. Мене дратує, що нещасні люди завжди себе жалують.

5. Я починаю нервувати, якщо хто-небудь поруч із мною нервує.

6. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.

7. Я приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.

8. Пісні про любов іноді дуже торкають мене.

9. Я дуже хвилююся, якщо повинен повідомити людям неприємні для них новини.

10. Люди, що оточують мене, сильно впливають на мій настрій.

11.Малознайомі люди звичайно здаються мені холодними й неемоційними.

12. Я б віддав перевагу професії, пов'язану зі спілкуванням людей.

13. Я не занадто розбудовуюся, якщо мій друг діє нерозважно.

14. Я люблю спостерігати, як люди приймають подарунки.

15. Самотні люди часто недоброзичливі.

16. Я переймаюся, коли бачу плачучої людини.

17. Слухаючи деякі пісні, я почуваю себе щасливим.

18. Коли я читаю який-небудь роман, я так переживаю, начебто все це відбувається насправді.

19. Я дуже серджуся, коли при мені з ким-небудь погано звертаються.

20. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене дуже хвилюються.

21. Якщо мій друг починає обговорювати із мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

22. Коли я буваю в кіно, мене іноді дивує, як багато людей навколо зітхає й плаче.

23. Чужий сміх не заражає мене.

24. Коли я приймаю рішення, почуття інших людей, як правило, на мене не впливають.

25. Я засмучуюсь, якщо навколишні чимсь пригноблені.

26. Мені важко бачити, як люди легко розбудовуються по дрібницях.

27. Я дуже розбудовуюся, коли бачу страждання тварин.

28. По-моєму, нерозумно переживати те, що відбувається в книзі або фільмі.

29. Я засмучуюся, коли бачу безпомічних старих людей.

30. Чужі сльози викликають у мене скоріше роздратування, чим співчуття.

31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.

32. Я зауважую, що можу залишатися байдужим до будь-якого хвилювання навколо.

33. Маленькі діти іноді плачуть без усяких очевидних причин.

Ключ до опросника загальних емпатійних тенденцій: Відповідь «так» приписується судженням з номерами: 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31; відповідь «ні» приписується судженням з номерами: 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33.

Інтерпретація до опросника загальних емпатійних тенденцій може бути короткої (кількісної) або повної (якісної).

ДОДАТОК 3

## Рангові місця життєвих сфер

ІНСТРУКЦІЯ: Обери місця життєвим сферам "по значущості"

1. Здоров'я
2. Спілкування
3. Високий соціальний статус
4. Створення сім'ї
5. Активність для досягнення позитивних змін в суспільстві
6. Пізнання нового в світі, природі, людині
7. Допомога і милосердя іншим людям
8. Високий матеріальний добробут
9. Отримання високої освіти
10. Віра в Бога
11. Приємне проведення часу, відпочинок
12. Повна самореалізація
13. Пошук і насолода прекрасним
14. Любов
15. Визнання і пошана людей
16. Цікава робота
17. Свобода як незалежність у вчинках і діях

ДОДАТОК 4

**ВПРАВА 1**

Учасники групи сідають по колу, тренер стоїть в центрі кола.

*«Зараз у нас буде можливість продовжити знайомство. Зробимо це так: той, що стоїть у центрі кола (для початку їм буду я) пропонує помінятися місцями (пересісти) всім тим, хто має яку-небудь загальну ознаку. Наприклад, я скажу: „Пересядьте всі ті, у кого є дочки",* — *і всі, у кого є дочки, повинні помінятися місцями. При цьому той, хто стоїть в центрі кола, постарається встигнути зайняти місце, а той, хто залишиться в центрі кола без місця, продовжить гру. Крім того, кожний, хто виявляється в центрі кола, перш ніж назвати ознаку, буде вибирати одного з нас спостерігачем, називаючи його ім'я (так, зараз спостерігачем буде Дмитрик). Коли всі поміняються місцями, саме Дмитрик перелічить нам тих, у кого є дочки. Всі інші будуть уважно слухати й допомагати спостерігачеві, якщо в нього виникнуть утруднення».*

Коли вправа завершиться, тренер може попросити декількох учасників перелічити тих, у кого є сестри, хто знає французький, хто вміє водити автомобіль та ін.

**ВПРАВА 2**

Вправа виконується в парах.

*«Ця вправа містить у собі кілька завдань. Кожне з них розраховане на певний час. Я буду говорити вам, що треба робити, буду стежити за часом і повідомляти, коли воно закінчиться.*

Завдання 1. *Протягом* 5 *хвилин мовчачи дивимося один на одного.*

Завдання 2. *Поверніться спиною друг до друга. Візьміть зошити й ручки. Я буду задавати питання, що ставляться до зовнішності вашого партнера, на які треба дати листовні відповіді. Яких кольорів ока у вашого партнера? Є чи в нього на особі родимки? Якщо є, то згадаєте, де вони перебувають. Яких кольорів у нього брови? Є чи в нього на особі ямочки? А тепер поверніться особою друг до друга й перевірте правильність ваших відповідей.*

Завдання 3. *Зараз перемінимо пари, один з партнерів переходить у парі, що сидить ліворуч від нього. Протягом хвилини мовчачи дивитеся один на одного.*

Завдання 4. *Поверніться спиною друг до друга. Візьміть ручки й зошити. Я буду задавати питання, що стосуються вашого партнера, на які треба буде дати листовні відповіді. Яких кольорів взуття на вашому партнері? Є чи в нього на руках (шиї, одягу) які-небудь прикраси? На якій руці в нього годинники? Якої форми ґудзика на його одязі? Поверніться особою друг до друга й перевірте правильність ваших відповідей.*

Завдання 5. *Один з партнерів переходить у парі, що сидить ліворуч від нього. Зосередьтеся друг на другу. Вирішите, хто з вас буде першим виконувати завдання. Зараз той, хто починає виконувати завдання, повідомляє своєму колезі все, що він довідався про нього в ході виконання попередньої вправи. Не квапитеся, постарайтеся нічого не упустити. Розповідь треба побудувати так: якщо ви впевнені, що ваш партнер залишався на місці, коли пересаджувалися ті, у кого є дочки, то б говорите йому: “в тебе немає дочки, ти любиш класичну музику, знаєш французький і т.д.". Другий партнер слухає, після чого коректує вашу розповідь про себе. Потім поміняйтеся ролями ».*

**ВПРАВА 3**

Всі учасники сідають по колу. Тренер виходить із кола й дає інструкцію до вправи, коштуючи за навкруги.

*«У вас є півтори хвилини, у ході яких треба уважно подивитися один на одного».* (За часом стежить тренер.) Через півтори хвилин тренер просить усіх повернутися на стільцях спиною в коло, підходить до одному з учасників групи й говорить, звертаючись до нього, наприклад: *«Володимир, я йду по колу* (тренер іде вправо або вліво) *і проходжу одного, другого, третього, зупиняюся біля четвертої людини. Хто це?».* Володимир відповідає (якщо відповідь неправильна, треба йому про це сказати й дати можливість відповісти ще й ще раз, поки не буде отримана правильна відповідь). Після цього тренер пропонує Володимиру відповісти на ряд питань, що ставляться до зовнішнього вигляду названого учасника групи. Наприклад: «Чи є в Дмитрика краватка?», «Що в нього в руках? Яких кольорів у нього сорочка? » і т.д.

Далі тренер дає аналогічне завдання ще 4-5 учасникам. На закінчення вправи тренер просить усіх повернутися особою в коло й ще раз подивитися один на одного.

**ВПРАВА 4**

Вправа проводиться на початку дня, всі учасники сидять по колу.

*«Зараз ми будемо здороватися один з одним. При цьому постарайтеся максимально зосередитися й побачити якнайбільше в кожному з нас і нікого не пропустити. Давайте встанемо».*

Тренер бере участь у вправі. Коли всі учасники групи привітаються, він пропонує сісти по колу.

*«Будь ласка, збережете свої враження про побачений. Це знадобиться для відповіді на питання: „що нового ви побачили у вигляді, настрої, відносинах кого-небудь із нас?". Той, у кого вже є відповідь у відношенні кожного з нас, може зараз почати говорити. Продовжить той, про кого говорили. Перед тим як продовжити, черговий учасник може внести корективи (висловити враження, почуття) у почуте їм про себе».*

При проведенні вправи в учасників може виникнути бажання доповнити висловлення. Ведучий дає можливість зробити це.

Вправа гарна мотивує групу на подальшу роботу, сприяє її зімкненню, поліпшує групову атмосферу.

**ВПРАВА 5**

Вправа проводиться на початку дня. Учасники групи сидять по колу.

*«Уважно подивитеся один на одного. Постарайтеся побачити кожного, звернувши увагу на те, як виглядає сьогодні ця людина, у якому він стані, як він себе проявляє. Для цього в нас буде три хвилини».*

Через три хвилини тренер продовжує інструкцію: *«А зараз ми будемо кидати один одному м'яч, повідомляючи при цьому людині, якій він адресований, що нового в порівнянні із учорашнім днем ви в ньому побачили. Будьте уважні й постарайтеся нікого не пропустити"*.

Вправа проводиться на початку дня або після перерви в роботі.

*«Зараз ми встанемо й будемо підходити друг до друга в будь-якому порядку. Треба підійти до кожного, нікого не пропустити. Підійшовши до іншого учасника групи, постарайтеся помітити, що нового з'явилося в його вигляді, стані, поводженні в порівнянні із учорашнім днем (часом до перерви) і скажіть йому про те, що ви побачили. При цьому у вашому повідомленні не повинне бути інтерпретацій. Наприклад, можна сказати: „ти виглядаєш стомленим", але не варто говорити: „ти виглядаєш стомленим, напевно, ти не виспався". Не обмежуйте себе якоюсь однією областю змін, спробуйте знайти їх у ході, одязі, діях, вираженні особи, око й т.д.».*

У ході обговорення учасникам можна поставити запитання: «Наскільки те, що ви почули про себе, відповідає вашим власним враженням, переживанням, реальності?».

**ВПРАВА 6**

Всі учасники сидять по колу (вправа проводиться наприкінці першого дня роботи).

*«Зараз ми по черзі будемо кидати один одному м'яч, називаючи при цьому ім'я людини, якому він адресований, і фразу, що він вимовляв тут, у нашому колі. м'яч, Що Одержав, кидає його наступному учасникові, називаючи його ім'я й фразу. Будемо уважні й постараємося, щоб м'яч побував у всіх».*

У ході вправи в деяких учасників можуть виникнути утруднення, пов'язані з тим, що вони не можуть згадати фразу. У цьому випадку тренер не квапить учасника, даючи йому можливість згадати фразу, або рекомендує йому кинути м'яч тому, чию фразу він може назвати.

**ВПРАВА 7**

Учасники групи сидять по колу.

*«Нам потрібний один доброволець, що хотів би перевірити свою психологічну спостережливість».*

Тренер чекає доти, поки бажаючий не з'явиться. Допустимо, добровольцем виявився учасник по імені Андрій. *«Андрій, почекай, будь ласка, одну хвилину за дверима».* Після того як Андрій залишає кімнату, всі інші учасники групи розташовуються по кімнаті, залишаючись сидіти на стільцях або стояти по одному й парами. Тренер запрошує того, хто жде за дверима.

*«Андрій, у тебе є одна хвилина для того, щоб постаратися запам'ятати розташування всіх, хто перебуває в цій кімнаті... Тепер тобі прийде ще раз вийти за двері».*

Тренер швидко міняє деяких (приблизно половину) членів групи місцями, запрошує Андрія й пропонує повернути всіх на свої місця.

Вправа доцільно повторити, щоб три-чотири учасника могли перевірити свою спостережливість. Варіант: можна щораз просити бути спостерігачем двох чоловік одночасно.

Після закінчення роботи тренер звертається з питаннями насамперед до тих, хто побував у ролі спостерігача: «Які у вас були труднощі?», «Як ви вирішували поставлену перед вами завдання?».

Це вправа можна використати в сполученні із вправою 30 з першої частини нашого каталогу.

**ВПРАВА 8**

Група ділиться навпіл (якщо в групі непарне число членів, тренер теж бере участь у вправі) і сідає у два ряди особою друг до друга.

*«Подивитеся на своїх сусідів праворуч і ліворуч і постарайтеся запам'ятати своє місце. Те положення, що ми зараз займаємо, позначимо цифрою „один". Зараз я скажу „два" і кожний повинен поміняти своє місце. „Два". Постарайтеся знову запам'ятати своїх сусідів. Те ж саме будемо робити на рахунок „три" і „чотири". „Три". (Після 10*—*15-секундної паузи). „чотири".*

*А тепер я назву будь-яку цифру й щораз після цього треба буде відтворити положення, що ви займали відповідно до цій цифрі ».*

**ВПРАВА 9**

Група сидить по колу. Для проведення вправи необхідні картки, на яких написані імена учасників групи.

*«Зараз я дам кожному картку, на якій написане ім'я одного з учасників групи. (Тренер роздає картки.) Подивитеся на свої картки так, щоб ніхто не бачив, чиє ім'я на ній написано. Далі вам треба буде зробити наступне: на рахунок „раз" (уважати буду я) ви починаєте непомітно спостерігати за людиною, чиє ім'я написане на вашій картці; при цьому, не перестаючи вести спостереження, кожний час від часу, але не дуже часто, робить два яких-небудь обраних заздалегідь рухи: наприклад, качає головою, закриває ока, потирає руки й т.п. Коли я скажу „два", а це відбудеться через три хвилини, вам треба бути готовими до відповіді на два питання: „хто спостерігав за вами?", „які два рухи робила людина, за яким ви спостерігали?" ».*

Через три хвилини тренер звертається до одному з учасників групи з питаннями, які були сформульовані в інструкції. Спочатку він запитує: «Хто спостерігав за тобою?» і якщо відповідь правильний, те треба друге питання - уже до спостерігача, що повинен відповісти, які рухи виконував його підопічний.