

humor are characterized with lower level of self-defeating humor and level of symptom of emotional burnout «anxiety and depression»; with higher level of self-enhancing humor have lower levels of neurotic, depressiveness and shyness; aggressive humor – higher level of symptom «be paint into a corner»; self-defeating humor – higher level of impatience and of the symptom of emotional burnout «anxiety and depression». The classification of respondents based on the preferred styles of humor level was empirically proved.

Keywords: sense of humor, affiliative humor, aggressive humor, self-enhancing humor, self-defeating humor.

Отримано: 11.01.2013 р.

УДК 37.035:378

Л.В.Клочек

Атрибуція справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії викладачів і студентів

У статті представлено дослідження природи інтерпретації справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії, їх вплив на атрибуцію особистісних рис суб'єктів взаємодії. Проаналізовано різноманітні підходи до визначення атрибуції у міжособистісній взаємодії. Відмічено, що педагогічна взаємодія і атрибуція ситуацій, що в ній виникають, мають соціальну природу. Розглянуто, як відбувається інтерпретація студентом справедливих і несправедливих вчинків викладача у педагогічній взаємодії. Зроблено висновок, що під час аналізу вчинків та характеристик викладачів вони дають суб'єктивну оцінку на власну користь.

Ключові слова: справедливість, педагогічна взаємодія, справедливий вчинок, несправедливий вчинок, атрибуція вчинку, атрибуція рис, самоатрибуція.

В статье представлено исследование природы справедливых и несправедливых поступков в педагогическом взаимодействии, их влияние на атрибуцию личностных черт субъектов взаимодействия. Проанализированы различные подходы к определению атрибуции в межличностном взаимодействии. Отмечено, что педагогическое взаимодействие и атрибуция ситуаций, возникают в ней, имеют социаль-

ную природу. Рассмотрено, как происходит интерпретация студентом справедливых и несправедливых поступков преподавателя в педагогическом взаимодействии. Сделан вывод, что при анализе поступков и характеристик преподавателей они дают субъективную оценку в свою пользу.

Ключевые слова: справедливость, педагогическое взаимодействие, справедливый поступок, несправедливый поступок, атрибуция поступка, атрибуция черт, самоатрибуция.

Постановка проблеми. Учасники навчально-виховного процесу у вищій школі – викладачі і студенти – є учасниками педагогічної взаємодії. Вона характеризується тим, що викладач керується метою здійснювати навчальний та виховний вплив на студента й у якості результату отримувати рівень його знань, фіксувати позитивні тенденції інтелектуального й особистісного розвитку. Студент зі своєї сторони намагається відповідати очікуванням викладача і вступає з ним у діалог. Часто у такій взаємодії виникають непорозуміння. Ситуації, що їх зумовлюють, по-різному сприймаються й оцінюються учасниками. Аналізуючи здійснювані вчинки, вони суб'єктивно приписують один одному особистісні характеристики. Оскільки у навчальному процесі ключовою фігурою виступає викладач (він навчає, виховує, дає завдання, контролює, оцінює тощо), то проблемними моментами більшою мірою переймається студент і трактує дії викладача як справедливі чи несправедливі. Їх атрибуція є спробою зрозуміти та інтерпретувати вчинок шляхом домислення. Часто відповідальність за власні помилки чи лінощі студент перекладає на викладача. Водночас трапляються ситуації, коли педагог, керуючись власними установками, здійснює несправедливі дії по відношенню до студента. Ефективна взаємодія можлива лише тоді, коли педагогічні ситуації адекватно оцінюються обома учасниками навчально-виховного процесу. З огляду на актуальність вказаної вище проблеми, ми поставили за мету дослідити природу інтерпретації справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії викладачів і студентів; визначити, як такі дії позначаються на атрибуції особистісних рис суб'єктів взаємодії.

Першим кроком у реалізації даної мети є **аналіз останніх досліджень**. Витоки теорії атрибуції закладені у положеннях вченого Ф. Хайдера. Він стверджував, що у соціальній взаємодії суб'єкти, спостерігаючи за діями один одного, приходять до висновку про наміри кожного і приписують йому певну мотивацію та зовнішні чи внутрішні причини поведінки. Ф. Хайдер обґрунтував, як і чому люди при інтерпретації поведінки інших відна-

ходять причини їх дій та вчинків, при цьому важливого значення надаючи як внутрішнім, так і зовнішнім причинам.

Подальші дослідження атрибутивних процесів відбувалися у двох напрямках. Одні вчені увагу зосереджували на поясненні причин поведінки суб'єкта, виходячи з факторів ситуації, які не можуть ним контролюватися. Друга, більш чисельна група дослідників обґрунтовувала атрибуцію як пояснення причин поведінки суб'єкта, виходячи переважно з характеристики його особистісних якостей. Представимо нижче їх погляди.

Г.Келлімав широкий погляд на атрибуцію. Дослідник визначив критерії, якими, зазвичай, користуються люди. Ознаками, що беруться за основу при вирішенні атрибутивних задач, є наступні. У процесі аналізу поведінки іншого люди, по-перше, зважають на свій досвід розрізнення варіативності його поведінки у різних ситуаціях; по-друге, домислюють, як могла інша людина поводити себе раніше за подібних обставин; по-третє, як діяли б інші люди в аналогічних ситуаціях. При розгляді атрибуції Г.Келлімав ходив з того, кому чи чому приписується причина, яка стає ключовою в інтерпретації. З огляду на це, він виокремлював особистісну атрибуцію, коли причина приписується суб'єкту поведінки; об'єктну атрибуцію, коли причина приписується об'єкту, що викликав певну реакцію суб'єкта; атрибуцію, коли причина приписується ситуації, де виявляються дії суб'єкта.

Вчені Б.Г. Мещеряков, В.П. Зінченко схильні визначати атрибуцію як «реальний когнітивний процес розуміння і пояснення людиною поведінки інших та своєї власної. Її зміст полягає у тому, що учасники взаємодії наділяють один одного якостями, які не є результатом соціальної перцепції і які не виявляються реально у зовнішніх діях, а приписуються [2, с. 44]. Отже, атрибуція визначається як спроба у соціальній взаємодії інтерпретувати іншого при умові недостатності інформації про нього, через домислення скласти більш повний портрет його особистості.

У своєму тлумаченні атрибуції Л.Е.Орбан-Лембрик акцентує увагу на тому, що при інтерпретації необхідної інформації суб'єкт, зазвичай, надає значення не ситуації, згідно якої інший вчиняє певні дії, а його особистості, особистісним характеристикам. З огляду на це, у суспільстві сформувалася думка, що людина повинна особисто відповідати за свої поведінкові прояви [6, с.264].

О.О. Бодальов, досліджуючи формування враження учасників міжособистісної взаємодії один про одного, дійшов висновку, що у цьому процесі важливу роль відіграють установки людей.

Якщо має місце налаштування суб'єктивно оцінювати поведінку іншого, то саме з огляду на такі установки оцінюються особистісні якості його поведінкових проявів [1]. В.В. Москаленко зазначає, що така «властивість тлумачення поведінки притаманна кожній людині, складає багаж її життєвої психології. У будь-якому спілкуванні люди якимось чином, навіть не ставлячи це в якості спеціального завдання, отримують уявлення про те, чому і навіщо людині дано одночасно зі сприйняттям вчинку іншої людини сприймати і його дійсну причину. У буденному житті люди часто не знають дійсних причин поведінки іншої людини або знають їх недостатньо» [5, с.499].

Часто, пояснюючи дії інших, люди припускаються помилок. Це стається через те, що приписуючи поведінку іншого його особистісним диспозиціям, ігноруються ситуаційні фактори. Таке явище у психології називається фундаментальною помилкою атрибуції. Воно привертає увагу дослідників не менше, ніж явище атрибуції. Д. Майерс, актуалізуючи проблему формування фундаментальних помилок атрибуції, у цьому контексті задається глобальним питанням, чи справедливим у такому випадку є світ [4, с. 472].

Можна дане філософське питання звузити, спроектувавши кут розгляду у площину педагогічної взаємодії двох учасників навчально-виховного процесу – викладача і студента. Для того, щоб дати відповідь на запитання такого змісту, представимо **результати проведеного** нами теоретичного й емпіричного дослідження.

Педагогічна взаємодія і атрибуція ситуацій, що в ній виникають, мають соціальну природу. У соціальній психології взаємодію визначають як властивість світу людей у їх постійному взаємовпливі. Соціальній взаємодії характерні такі властивості, як усвідомленість, раціональність, орієнтованість на поведінку інших людей. Її, як правило, розглядають у двох аспектах: 1) взаємодія як контакт двох або більше осіб; 2) взаємодія як взаємно зумовлені індивідуальні дії, які пов'язані циклічною причинною залежністю [5].

Педагогічна взаємодія в системі «викладач – студент» передбачає таку організацію діяльності, такий процес, у рамках якого індивідуальні дії учасників пов'язані з циклічною залежністю, де поведінка кожного одночасно стає реакцією і стимулом на поведінку іншого. Відбувається не тільки навчально-виховний вплив викладача на студента. Через осмислення педагогічної ситуації

студентом і вибір ним відповідної стратегії подальшої поведінки, його дії викликають реакцію викладача і впливають на нього.

Педагогічна взаємодія пов'язана з постійним виникненням педагогічних ситуацій, у яких виникає мотиваційна та оціночна орієнтації учасників. Це виявляється у тому, що і викладач, і студент, кожен по-своєму, оцінюють умови, дії, особистісні характеристики один одного. І, керуючись мотивацією, що виникла під впливом даних факторів, вносять зміни в попередньо окреслені мету і методи здійснення педагогічної взаємодії.

О.В.Скрипченко зазначав, що вирішення педагогічних ситуацій пов'язане із урахуванням, з однієї сторони, вікових та індивідуальних особливостей об'єктів педагогічного впливу, а з другої сторони – рівня освіченості, досвіду, індивідуальних особливостей його суб'єкта [7]. У взаємодії і об'єкт, і суб'єкт педагогічного впливу, згідно поглядів В.О.Татенка, виступають як суб'єкти соціального взаємовпливу, де суб'єкт-об'єктні характеристики учасників навчально-виховного процесу постійно змінюються – спочатку один є суб'єктом, а інший об'єктом, а потім навпаки [8].

На тлі описаних вище особливостей педагогічної взаємодії, у ситуаціях, що виникають між викладачем і студентом, відбувається соціальна перцепція. Учасники взаємодії аналізують причини поведінки один одного, часто їх пов'язуючи з особистісними характеристиками, роблять узагальнення і надалі вибудовують взаємини. Кожний учасник педагогічної взаємодії схильний до вирішення власних атрибутивних задач, до своєї інтерпретації дій та вчинків іншого.

Як зазначалося вище, питання дотримання норм справедливості у взаєминах викладача і студента є більш актуальним для останнього. Зважаючи на підходи дослідниці О.А.Гулевич щодо атрибуції справедливих і несправедливих вчинків [3], спочатку розглянемо, як відбувається інтерпретація студентом справедливих і несправедливих вчинків викладача у педагогічній взаємодії. Цей процес послідовний і включає ряд етапів.

На першому етапі взаємодії студент отримує інформацію про дії викладача (наприклад, про результати перевірки самостійних робіт чи про результати модульного контролю тощо). Не дивлячись на те, що має місце реальна взаємодія і абсолютно зрозумілою є конкретна ситуація, яка піддається оцінці, у студента спочатку формується перше враження про викладача, що впливає на виникнення симпатії чи антипатії до нього.

На другому етапі студент намагається віднайти причини дій чи вчинку викладача. Попередньо сформований його образ допо-

внюється новими характеристиками. Має місце каузальна атрибуція, яка здійснюється більш інтенсивно стосовно ситуацій, що розцінюються студентом як несправедливі.

На третьому етапі здійснюється узагальнення про міру провини того учасника взаємодії, який вчинив несправедливо, чи про міру відповідальності учасників педагогічної взаємодії у певній ситуації.

Четвертий етап передбачає прийняття студентом остаточного рішення про причини вчинку викладача, що виявляється у формуванні образу останнього через здійснення каузальної атрибуції. Водночас студент здійснює самоатрибуцію у такій взаємодії, яка носить виправдовувальний характер: свої власні дії він виправдовує і приписує собі переважно позитивні якості. Дану думку ми розвинемо нижче при описі результатів емпіричного дослідження.

Атрибуція вчинків інших і самоатрибуція є когнітивним процесом, оскільки зібрана інформація осмислюється суб'єктом, і щодо ситуацій виносяться атрибутивні судження. Наступним судженням є атрибуція особистісних рис учасника взаємодії. Для виявлення атрибуції справедливих і несправедливих вчинків і визначення характеристик, що у педагогічній взаємодії приписуються учаснику, який вчинив справедливо чи несправедливо по відношенню до іншого, ми застосували опитувальник для вивчення атрибуції рис людини, яка здійснила справедливий і несправедливий вчинки [3, с. 280]. Дослідження проводилося серед студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Всього було задіяно 52 особи.

Проведення методики включало три серії. У першій серії студентам пропонувалося пригадати ситуацію, коли по відношенню до них у процесі навчання в університеті вчиняли справедливо, і описати її у 2-3-х реченнях. У другій серії необхідно було студентам у їх попередньому індивідуальному досвіді віднайти ситуації, коли викладачі по відношенню до них здійснювали несправедливі вчинки, і коротко їх описати. Виконання перших двох серій супроводжувалося тим, що потрібно було визначити ступінь приналежності запропонованих особистісних характеристик викладачам, які на переконання досліджуваних діяли справедливо чи несправедливо. Третя серія методики передбачала визначення студентами таких характеристик у себе як в учасника педагогічної взаємодії.

У результаті першої серії методики аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок, що справедливі педагогічні ситуації студенти поділяють на три категорії: 1) ситуації, коли викладач оцінює результат діяльності студента, його навчальну успіш-

ність; 2) ситуації, де студентом оцінюється емоційне позитивне ставлення викладача до нього не стільки як до суб'єкта учбової діяльності, скільки як до особистості; 3) ситуації, у яких викладач виявляє раціональне осмислення взаємодії зі студентом.

При визначенні студентами справедливих вчинків у педагогічній взаємодії перевага надавалася ситуаціям, коли викладачі оцінювали навчальну діяльність студентів. 44,1% досліджуваних обрали саме такий критерій, якісно визначаючи педагогічні ситуації як справедливі. До них належать ситуації: адекватного оцінювання викладачем навчальної успішності студента (32,6%), коли викладач з розумінням ставиться до навчальної завантаженості студента (5,8%), коли викладач як контролер діє на користь студента (1,9%).

Друге місце в ряду ситуацій, які визначалися студентами як справедливі, посідають такі, коли оцінювалося позитивне ставлення викладача до особистості студента (34,6%). Воно виявляється у позитивному сприйманні студента (17,6%), у співчутливості до нього (15,4%), у довірливому педагогічному спілкуванні (1,9%).

Деяко менший відсоток студентів (19,1%) у якості справедливих дій викладачів вбачали їхні раціональні кроки у педагогічній взаємодії. Досліджувані надавали перевагу моментам, де викладачі виявляли розуміння щодо студентів (11,5%), неупередженість по відношенню до кожного (5,7%) зважали не тільки на навчальну успішність, але й на інші досягнення досліджуваних (1,9%).

Отже, згідно отриманих результатів, справедливими вчинками у педагогічній взаємодії вважаються такі, що безпосередньо відповідають особистим інтересам студентів – коли позитивно сприймаються їх навчальні досягнення чи особистісні прояви.

Проведення другої серії методики дозволило встановити, які вчинки викладачів студенти оцінюють якості несправедливі. При обробці результатів описані ситуації ми впорядкували наступним чином.

Значна частина досліджуваних (38,4%) джерелом несправедливості вважає ситуації, в яких викладачі неадекватно оцінюють їх навчальні досягнення (у цьому переконанні 25% респондентів) та навмисно занижують оцінки чи ставлять підвищені вимоги, щоб провчити за вчинки, де студенти не завжди демонстрували навчальну відповідальність (така думка висловлена 13,4% досліджуваних).

29,1% опитаних ображені на викладачів через їхнє необ'єктивне ставлення до студентів. Так, 5,7% з них віддають перевагу улюбленцям і зневажають тих, хто не потрапив до цієї категорії. У відвертому суб'єктивному негативному ставленні до

себе викладачів звинувачують 19,6% студентів. 3,8% досліджуваних увагу акцентують на упередженості викладачів.

17,2% студентів несправедливими вважають такі кроки викладачів, коли вони демонструють негативні характеристики: бажання отримати матеріальну компенсацію за відсутність знань у студентів (3,8%), професійну некомпетентність (5,7%), неприховане зверхнє ставлення до студентів, що виявляється у радикальній неповазі (7,7%).

15,3% досліджуваних значення надають ситуаціям, які були спричинені наявністю у викладачів таких особистісних характеристик, як принциповість, твердість у своєму рішенні (5,7%) та ригідність (9,6%).

Отже, атрибуція несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії зводиться переважно до неадекватного оцінювання навчальних досягнень студентів, до відсутності об'єктивності і упередженості викладачів, до наявності у викладачів негативних особистісних характеристик і неприпустимих помилкових професійних кроків.

Описуючи справедливі і несправедливі вчинки викладачів, студенти давали оцінку особистісним їх характеристикам, здійснюючи таким чином атрибуцію рис справедливого і несправедливого викладача. У методиці пропонувалися характеристики, які можна класифікувати як соціальні (дружелюбність, доброта, ввічливість, гуманність, комунікабельність, чуйність, тактовність, безкорисливість) та інтелектуальні (ерудованість, цілеспрямованість, професійна компетентність, підприємливість, розум, працелюбність, здібність, діловитість). Окрім того, потрібно було визначити ступінь симпатії до викладача.

Характеризуючи викладача, який здійснив описаний студентами справедливий вчинок, вони більшою мірою вдавалися визначати пропоновані якості у їх максимальній вираженості. Так, ерудованість у такого викладача вбачали 94,3% досліджуваних, дружелюбність – 82,8%, цілеспрямованість – 86,6%, доброти – 84,7%, професійну компетентність – 100%, ввічливість – 88,5%, підприємливість – 84,1%, гуманність – 90,4%, розум – 96,2%, комунікабельність – 84,6%, працелюбність – 90,4%, чуйність – 76,8%, здібності – 98,1%, тактовність – 90,7%, діловитість – 76,9%, безкорисливість – 80,8%. Виходячи з отриманих результатів, соціальні позитивні якості у справедливого викладача вбачали 84,9% студентів, тоді як інтелектуальні – 90,8%. Хоча різниця (5,9%) є незначною, проте факт, що досліджувані віддають пріоритет інтелектуальним характеристикам

викладача, ми пояснюємо тим, що описані ситуації справедливого вчинку відбувалися у процесі навчання студентів. Дана специфічна діяльність активізує всі інтелектуальні резерви її суб'єктів. Окрім того, викладач в очах студента постає у першу чергу як людина, яка осмислено сприймає ситуацію педагогічної взаємодії, використовує свої компетенції у здатності вибудувати взаємини з тими, кого навчає, керується відповідною мотивацією. Тому, на нашу думку, досліджувані віддавали перевагу інтелектуальним рисам справедливого викладача.

Описуючи несправедливий вчинок викладача у педагогічній взаємодії, студенти вдавалися до атрибуції його рис таким чином. 71,2% студентів вважали його ерудованим, 51,9% – дружелюбним, 73,2% – цілеспрямованим, 34,7% – добрим, 52,0% – професійно компетентним, 54,0% – ввічливим, 54,5% – підприємливим, 30,8% – гуманним, 73,1% – розумним, 61,6% – комунікабельним, 67,4% – працелюбним, 25,1% – чуйним, 59,7% – здібним, 38,5% – тактовним, 59,7% – діловитим, 38,6% – безкорисливим. Загалом пріоритет соціальним позитивним якостям несправедливого викладача надавали 41,9% студентів. Відповідно 58,1% досліджуваних надавали соціальні негативні характеристики несправедливому викладачеві. Інтелектуальні позитивні характеристики йому приписували 63,9% студентів і виключали їх наявність 36,1%.

Як і в процесі атрибуції рис справедливого викладача, при визначенні характеристик несправедливого викладача, студенти більшою мірою приписували йому інтелектуальні позитивні якості, щоправда відсоток таких досліджуваних значно менший. Різниця складає 26,9%. У приписуванні позитивних соціальних рис така розбіжність ще більша – 43,0%. Окрім того, різниця у приписуванні студентами інтелектуальних та соціальних позитивних рис несправедливому викладачеві складає 22,0% на користь інтелектуальних. Така різниця є статистично достовірною, на відміну від різниці у приписуванні рис справедливому викладачеві. Об'єктивно не заперечуючи інтелектуальні риси у викладача, який вчинив несправедливо, студенти усвідомлено не приписують йому позитивні соціальні якості, яким у соціальній взаємодії, у тому числі, у педагогічній, віддається пріоритет.

У результаті опитування ми мали можливість встановити наявність симпатії по відношенню до викладачів, які діяли справедливо і несправедливо щодо студентів. Так, справедливий викладач подобається 84,7% досліджуваних. Несправедливий викладач завоював симпатію лише 36,5% опитаних. Як видно, суб'єктивне

позитивне ставлення визначається тими діями іншого учасника педагогічної взаємодії, які не шкодять другій стороні.

У педагогічній взаємодії справедливі чи несправедливі вчинки викладача студент оцінює зі своєї точки зору, виходячи із власних уподобань і критеріїв справедливості, які в тому числі «приміряє» на свою особистість. При проведенні нами дослідження ми пропонували студентам визначити наявність згаданих у попередніх двох серіях характеристик у себе. Так, ерудованими вбачали себе 92,4% досліджуваних, дружелюбними – 98,1%, цілеспрямованими – 100,0%, добрими – 96,2%, професійно компетентними – 94,3%, ввічливими – 94,3%, підприємливими – 84,7%, гуманними – 96,2%, розумними – 92,3%, комунікабельними – 84,7%, працелюбними – 86,6%, чуйними – 90,5%, здібними – 96,2%, тактовними – 96,2%, діловитими – 92,4%, безкорисливими – 80,9%. Як видно, за всіма характеристиками відсотки достатньо високі – студенти у своїй більшості їх приписують собі. Згідно з результатами, соціальні позитивні якості у себе вбачають 92,1% студентів, тоді як інтелектуальні – 92,4%. Різниця у приписуванні досліджуваними інтелектуальних та соціальних позитивних рис собі як суб'єкту здійснення справедливих вчинків практично немає. 96,2% студентів висловили позитивне ставлення до власної особистості. Це означає, що студенти некритично ставляться до власних дій та особистісних рис, тоді як під час аналізу вчинків та характеристик викладачів вони дають суб'єктивну оцінку на власну користь.

Проведене дослідження атрибуції справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії дозволяє сформулювати такі **висновки**.

У соціальній взаємодії учасники вдаються до інтерпретації ситуації та вчинків, що за її умов здійснюються. Це когнітивний процес розуміння і пояснення поведінки суб'єктів взаємодії, які у тому числі наділяють один одного якостями, що реально не виявляються у зовнішніх діях, а приписуються.

У навчально-виховному процесі вищої школи, як правило, питанням про міру справедливості задаються переважно студенти. Вони трактують дії викладачів як справедливі чи несправедливі. Процес такої інтерпретації послідовний – починається з отримання інформації про дії викладача, характеризується віднаходженням їх причин, формулюванням узагальнення про якість вчинку і завершується формуванням образу викладача через здійснення каузальної атрибуції. У такій взаємодії має місце й самоатрибуція.

У педагогічній взаємодії справедливими вчинками вважаються такі, що відповідають особистим інтересам студентів – коли позитивно сприймаються їх навчальні досягнення чи особистісні прояви. Атрибуція несправедливих вчинків зводиться переважно до неадекватного оцінювання навчальних досягнень студентів, до упередженості викладачів, відсутності об'єктивності.

Здійснюючи атрибуцію рис викладачів, студенти віддають пріоритет інтелектуальним, яким підпорядковуються соціальні. Це пояснюється тим, що викладач в очах студента є людиною, яка осмислено сприймає ситуацію педагогічної взаємодії та використовує свої компетенції у здатності вибудовувати взаємини з тими, кого навчає і виховує. Водночас студенти принципово не приписують несправедливому викладачеві соціальні якості, яким у педагогічній взаємодії віддається пріоритет.

Суб'єктивне позитивне ставлення у педагогічній взаємодії учасників один до одного визначається тими діями, які не шкодять жодній стороні. Дане узагальнення актуалізує проблему розробки критеріїв справедливості у педагогічній взаємодії студентів і викладачів.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев. – М.:Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
2. Большой психологический словарь /Сост. и общ ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.:Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости / О.А.Гулевич.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.– 284 с.
4. Майерс Д. Социальная психология: Пер.с англ. /Д.Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
5. Москаленко В.В. Соціальна психологія/В.В.Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія/Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: «Академвидав», 2005. – 446 с.
7. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології/ О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2000. – 216 с.
8. Татенко В.О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В.О. Татенко// Соціальна психологія. – 2003. – №1.

The article deals with the research on the nature of fair and unfair actions at pedagogical interactions, their influence on personal traits attribution of subjects of interaction. Different approaches to the definition of attribution in interpersonal interaction are analysed. The pedagogic interaction and the attribution of situations, which it raises, have the social nature. The educational influence is considered not only to take place between a tutor and a student but through the interpretation of pedagogical situation by a student and his selecting of the appropriate strategy for the further behaviour, his actions cause the reaction of the tutor and affect him. The student's interpretation of tutor's just and the unjust actions is considered to take place in the pedagogical interaction. The fair or unfair actions of the tutors are outlined to be accompanied with the students' estimates: fair actions are considered to be actions, which correspond to the interests of students; the attribution of unfair actions at the pedagogical interaction is reduced mainly to a lack of objectivity, to the bias of teachers, to their false professional steps. The study revealed, the priority of qualities of the teachers given by the students. We came to the conclusion that during the analysis of the actions and characteristics of the teachers, the students provide a subjective assessment of their own benefit.

Keywords: justice, pedagogical interaction, fair action, unfair action, attribution of action, attribution of traits, self-attribution.

Отримано: 15.01.2013 р.

УДК 159.923:331.101.264 – 053.88

О.Г.Коваленко

Вплив професійної зайнятості у похилому віці на психологічні особливості особистості

У статті проаналізовано особливості впливу професійної зайнятості у похилому віці на психологічні характеристики особистості. Початок похилого віку пов'язаний із виникненням нормативної кризи психічного розвитку. Це час, коли особа пристосовується до нових умов життєдіяльності, пов'язаних із закінченням професійної діяльності та виходом на пенсію. Але дехто у похилому віці продовжує працювати. Виявлено, що професійна зайнятість у похилому віці значно впливає на смисложиттєві орієнтації особистості, задоволеність життям, вольові якості, самоконтроль, симпатію до себе, комунікативні й організаторські схильності, суб'єктивне відчуття самотності, потребу у спілкуванні, динаміку спілкування.